

SCRIPTA NEOPHILOLOGICA POSNANIENSIA

Rocznik
poświęcony językoznawstwu,
literaturoznawstwu i kulturoznawstwu

Redakcja: STANISŁAW PUPPEL
Asystent Redaktora: ELWIRA WILCZYŃSKA

TOM XI



POZNAŃ 2011

SCRIPTA NEOPHILOLOGICA POSNANIENSIA

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

Komitet Redakcyjny:

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

Recenzenci:

Prof. dr hab. Halina Chałacińska
Prof. dr hab. Stanisław Puppel
Prof. dr hab. Christoph Schatte
Prof. dr hab. Barbara Skowronek
Prof. dr hab. Krystyna Tuszyńska
Prof. dr hab. Jerzy Zybert

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 978-83-926289-6-5

Tom sfinansowany przez
Katedrę Ekokomunikacji UAM

SPIS TREŚCI

CZĘŚĆ I. JEZYKOZNAWSTWO

Marlena Bielak

Relation between Polish and English culture in the process of English language teaching and learning in the trans-perspective 7

Jerzy Kaliszan

On the functional parallelism between word formation and form-building in Russian 23

Elżbieta Kazimierska

Die Mittel des Ausdrucks der Direktionalität im Deutschen 27

Joanna Kic-Drgas

Zwischen Instruktion und Konstruktion – eine neue Perspektive für den Fremdsprachenunterricht im Seniorenalter 39

Lê Đình Tư

NGŨ NGHĨA HÓA LIÊN NGÔN NGŨ QUA ĐỐI CHIẾU BA-VIỆT VỀ PHẠM TRÙ THỜI (Semantyzacja międzyjęzykowa w świetle kontrastu kategorii czasu języka polskiego i wietnamskiego) 49

Małgorzata Mróz

Population background: bilingualism, Polish language schools, and Polonia in the United States 73

Magdalena Pospieszyńska-Wojtkowiak

Extraversion/introversion and foreign language speaking skills 87

Eugeniusz Rajnik

Substantivische Derivate mit Fremdpräfixen im Dänischen 103

Agnieszka Świrko

Fremdsprachenunterricht mit blinden und sehgeschädigten Schülern 123

Jerzy Zybert

Building learner autonomy through strategy training 133

Jerzy Zybert	
On problems with managing a language class	147
CZĘŚĆ II. LITERATUROZNAWSTWO I KULTUROZNAWSTWO	
Adnan Abbas	
‘Alī al-Wardī – wybitny iracki socjolog i jego twórczość	163
Hanna Ciszek	
W cieniu estetyzmu – początki twórczości Nikosa Kazantzakisa	175
Krystyna Tuszyńska	
Późne utwory Kawafisa	185
Beata Waligórska-Olejniczak	
<i>Pulp Fiction</i> jako encyklopedia pop kultury. Nieustanna filmowa prowokacja Quentina Tarantino w kontekście poetyki komiksu	197
Estera Żeromska	
Tajemnice japońskich lalek	209
Noty o autorach	213

CZEŚĆ I

JĘZYKOZNAWSTWO

RELATION BETWEEN POLISH AND ENGLISH CULTURE IN THE PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND LEARNING IN THE TRANS-PERSPECTIVE

MARLENA BIELAK

1. Introduction

The process of teaching and learning English in Poland exemplifies the type of language contact in which the non-native language occupies the dominant position and the native one is attached the lower status. In the face of the superior position of English and the pressure it exerts on Polish, the Polish language, as the language of the inferior status, should be protected by Polish teachers of English. In other words, the article aims at presenting the modes via which the status of the Polish language can be raised. The key concept employed in this work is the idea of cultural competence widening introduced by Puppel (2007b). Consequently, this paper will concentrate on the ways of how cultural competence widening may be applied to English language pedagogy in Poland to protect the Polish language from the negative impact of English. The problems raised in the article constitute the expansion and continuation of the ideas presented by Bielak (2009).

The units below will define the concept of language contact and the problems associated with it. In other words, they will describe the environment in which the process of teaching and learning a non-native language is set. Significantly, they will also point to the approach to language contact which will be most suitable for natural language protection.

2. Language contact

Language contact, defined by Puppel and Puppel (2005: 58) as “(...) a situation in which the users of one natural language use another natural language (...) [translation mine, MB]”, seems to lie at the root of mankind and the rise of speech. Remarkably, this phenomenon appears to be irrevocably associated with language change as it is natural that two (or more) natural languages begin to affect each other if they are used simultaneously in a given territory. Since the aforementioned relation between languages may assume various forms, Puppel (2007b: 85ff) distinguishes between two perspectives of language contact (of the INTER- and TRANS-type), in which the interrelations between the languages and the positions they assume are different.

Language contact in the INTER-perspective refers to the situation in which the native language and the non-native one are used in the same territory and begin to compete. As correctly highlighted by Puppel (2007b: 86), the negative effects of the co-existence of two languages are most likely to occur if the native language is equipped with the lower degree of robustness (which is defined by Puppel (2007c: 7) “(...) as the outcome of the co-existence and co-operation of the whole range of factors (...) [translation mine, MB]” which are used to describe language vitality, i.e. the survivability chances of a language). Hence, it is usually the native language that acquires the *substratum* (inferior) awareness status and is, accordingly, placed in the loser position. The non-native language, on the other hand, achieves the awareness status of a *superstratum* (superior) language and emerges as the winner of the aforementioned competition. In effect, the native language of the substratum status is weakened (its robustness is undermined), which, in the long run, may even lead to its death.

In the face of the above facts, it seems necessary to search for a proposal, different from the INTER-perspective of language contact, which would provide a remedy for the problem of language endangerment and loss. Accordingly, Puppel (2007b: 87ff.) propounds the TRANS-approach to language contact, in which the native and non-native language are perceived in terms of equality relations. In this approach, both languages (functioning in the winner-non-loser environment) have the *adstratum* (equal) awareness status, which is first and foremost based on the positive attitude of communicators towards their native language and culture. From the above considerations it, therefore, follows that it is the notion of strong linguistic-cultural identity that occupies a central position in this analysis and for this reason it will be further elaborated below.

3. Linguistic-cultural identity

Strong identification with one's native language and culture constitutes a protective mechanism used by communicators to resist the negative influence of the dominant non-native language. In other words, the members of a given community who highly appreciate their language, culture and distinctness manage to withstand the pressures placed on their mother tongue by a superstratum language. The above principle is described by a number of authors, e.g. Blom and Gumperz (1971), Gumperz and Wilson (1971), Labov (1963), Trudgill (2002) and Winford (2003: 86ff.). The results of their analysis will be demonstrated below.

Blom and Gumperz (1971) research into the process of code-switching used by the Hemnesberget community in Norway (1971). The members of the above community communicate in two language varieties: Ranamål (a dialect used in Northern Norway) and Bokmål (the standard of Northern Norway). The use of Ranamål expresses strong identification with the local environment. Conversely, Bokmål is associated with dissociation from the community. On the basis of the above facts Gumperz and Blom (1971: 284) reach the following conclusion: "(...) the dialect and the standard remain separate because of the cultural identities they communicate and the social values implied therein". Additionally, they state that Ranamål as the Hemnesberget dialect will continue to exist as long as it is perceived as the symbol of local identification and the local community is not inhabited by numerous individuals who relax the social requirements for the use of the standard and the dialect.

The protective mechanism described above is also traced in Trudgill's re-analysis of the speech community of Norwich (2002: 48ff.). He juxtaposes the research results presented in 2002 with those published in 1974. The comparison points to the relatively recent appearance of numerous dialectal forms whose use is accompanied by a more positive attitude towards the local language among the residents of Norwich. This favourable approach to the speakers' own dialect is propagated by the local radio in which the local language variety is used. To illustrate, Trudgill (2002: 60) refers to the rapidity of the process of *th* fronting which is partly attributed to the attitudinal factors described above.

Additionally, the pivotal role of strong linguistic-cultural identity in the process of language change is presented in Gumperz and Wilson's analysis (1971) of the speech used by the residents of the Kupwar village. The members of the above community comprise several linguistic teams communicating in three different languages: Urdu, Marathi and Kannada. The syntax and phonology of the above languages, as a result of long-standing contact and the phenomenon of convergence, have developed nearly identical structures. However,

the languages continue to mark their distinctness via different lexical forms and grammatical morphs. Gumperz and Wilson (1971: 153) highlight that the occurrence of separate lexical systems (which represent the autonomy of Urdu, Marathi and Kannada) results from the strong need to maintain the distinct linguistic-cultural identity of each community. Yet another example of the cultural influence on the preservation of a local language is provided by Winford (2003: 86ff.) who describes the occurrence of this phenomenon in Northwest New Britain (Papua New Guinea).

The significance of the relation between the positive approach to one's mother tongue and linguistic change is also highlighted in Labov (1963), who presents the results of the research into the linguistic community of Martha's Vineyard. He states that the centralisation of the diphthongs /ay/ and /aw/ (which is a process of language change affecting the language of the local community) has a symbolic status. Expressing the strong sense of identification with the local language and culture, it constitutes an appeal for the preservation of local privileges lodged in the face of external pressure. In other words, the language change in question aims at expressing the native status of a Vineyarder.

The examples cited above confirm that strong identification with one's native language and home cultural background constitutes a powerful mechanism applied by communicators to resist the impact of the outside linguistic pressure. In the case of a negative attitude towards one's mother tongue, the native language, deprived of its natural protection, is fully exposed to the influence of any superstratum language and easily succumbs to it. Accordingly, the process of natural language protection should rest on evolving and strengthening a positive stance, among communicators, on their mother tongue. Since language seems to be the most primitive expression of culture, the development of communicators' linguistic identity should lead to developing the feeling of fascination not only with their mother tongue but also with their native cultural environment. From the above it, therefore, follows that culture constitutes one of the basic notions of the field of natural language maintenance.

Significantly, at this point of the analysis one must approach the problem of who should be responsible for the generation of strong linguistic-cultural identity. As stated by Trudgill (2002: 31), it is the task of linguists to struggle for the maintenance of the linguistic diversification of language. Additionally, Trudgill (2002: 111) highlights that "(...) linguists (...) are very well placed to defend linguistic minorities against attacks which are aimed at – and to help with problems and misconceptions that are associated with – the linguistic status of their mother tongue". In this paper the above interpretation of the role of linguists will be pursued. Nevertheless, the notion *linguist* will be narrowed to the teachers of a non-native superstratum language.

In the face of the above data yet another issue should be tackled, i.e. the one of how to generate, strengthen or preserve, in the process of non-native language teaching and learning, a positive attitude towards one's mother tongue and native culture. The theory that fulfils the above condition is the one by Puppel (2004, 2007a, 2007b, 2007c). It is especially his concept of cultural competence widening that will be emphasised in this paper and, accordingly, elucidated below.

4. Intercommunication vs. transcommunication and cultural competence widening

As stated by Puppel (2007b: 87ff), the TRANS-perspective of language contact (based on parity) highlights the pivotal role of cultural-language-communicative awareness of native communicators which builds on a positive stance on the native language and the native cultural-language-communicative community. Since the aforementioned awareness must be generated, one should make a choice as to what communicative approach (intercommunication or transcommunication) should be applied to shape it. Puppel (2007b: 89) strongly stresses that intercommunication, pushing the native language to the lower awareness level, concentrates solely on evolving the language-communicative skills of the dominant language. Transcommunication, on the other hand, neither hinders the very process of achieving the most elaborate level of the cultural-language-communicative competence of the non-native language nor disturbs the improvement of language-communicative skills with reference to this language. Additionally, it aims at improving the language-communicative skills and the cultural-language-communicative competence of the native language. From the above it follows that transcommunication satisfies the requirement for maintaining natural language diversity and, accordingly, will be treated as most suitable for the needs of generating the cultural-language-communicative awareness mentioned above.

Significantly, transcommunication allows reaching broader goals of learning. As stated by Puppel (2007a: 12), it enables one not to study the non-native language in a narrow way, i.e. focusing on its phonology, morphology and syntax and simultaneously pushing the native language to the substratum level. In the TRANS-approach to communication, the non-native language is taught and learned in a wide perspective, where the non-native language teaching and learning process is perceived as a mode of improving communication skills and the non-native language is approached as an additional communicative tool. In accordance with what has been stated above, transcommunication aims at develop-

ing the bilingual competence which is also perceived in a broader sense. To be more precise, it includes the notion of cultural competence which results from the process of widening, in which the native cultural competence constitutes a firm foundation on which the cultural competence of the non-native language builds on. The cultural competence widening process, performed in the way presented above, expresses the equality of the cultures which participate in a given language contact. All things considered, culture and the appropriately generated relation between various native and non-native cultural aspects constitute a solid basis for transcommunication and the idea of language diversity protection in general.

The section below will present the aforementioned problems with reference to Polish-English language contact. In other words, it will compare the status of the Polish and English language and point to the necessity of introducing the TRANS-approach (based on linguistic-cultural parity) to the English language teaching and learning process in Poland. The TRANS-framework can be applied via cultural competence widening, which is included in the process of developing bilingual competence.

5. Polish-English language contact

The relation between the Polish and English language exemplifies the INTER-perspective of language contact. The evidence that supports the above statement may be provided by the comparison of the robustness of the above languages made by Bielak (2009: 195ff.). This analysis, performed with reference to the factors affecting language vitality (characterised and exemplified by Puppel (2007d: 10ff.)), shows that the robustness of English is very high, whereas Polish represents the lower degree of this value. What is more, it is postulated that the languages in question have already started to compete and Polish has been pushed to the lower awareness position. The above statement may be supported by the results of the research into the awareness of the status of the Polish and English language undertaken by Puppel and Puppel (2005). The research, conducted on a sample of young Polish respondents, analyses the values of usefulness, superiority and maintenance with reference to Polish, English and German in relation to the terms of substratum-adstratum-superstratum. The results of the above research show that the awareness status of English is higher than the awareness status of the Polish language.

From the above it follows that the Polish language must be strengthened by the application of the large-scale protection programme whose main goal is to raise the awareness of the status of Polish, as opposed to English, among Polish people. It is postulated that Polish teachers of the English language are to take an

active part in the aforementioned project. The process of raising the awareness, among Polish students and teachers of English, is to result from the appropriately generated TRANS-relation between Polish and English culture. The above assumptions will be expanded in the subsequent section.

6. Polish and English culture in English language teaching and learning in Poland

As mentioned above, the awareness status of the Polish language must be raised, which can be achieved by the presentation of the appropriate relationship between Polish and English cultural elements in the process of teaching and learning English in Poland. In other words, the relation between Polish and English culture presented in English language pedagogy should be the direct effect of cultural competence widening. The process of the aforementioned broadening is to be based on Polish cultural aspects which constitute the basis to which English cultural elements are attached. The introduction and practice of English cultural elements should be preceded by the introduction and practice of Polish cultural problems, the equal status of Anglo-Saxon and Polish culture being highlighted. Since communicative style is heavily culturally determined, it is postulated that cultural competence widening should be perceived as part of the development of linguistic-communicative competence. Accordingly, it is this aspect that will be elucidated below.

7. Cultural competence widening vs. development of linguistic-communicative competence

On the basis of the aforementioned facts it is assumed that cultural competence should be widened via the elaboration of linguistic-communicative competence. To be more precise, the English language teaching and learning process in Poland, making an attempt to protect the Polish language, should develop communicative style which strives towards communicative aesthetics/comfort. The above notions, introduced by Puppel (2004: 21ff.), refer to the highest quality of speaking. Consequently, cultural competence widening must be viewed as part of the process aiming at evolving the art of beautiful speaking. While developing the communicative style of the highest level, the culturally determined elements characteristic of the Polish language should be analysed and highlighted. The cultural aspects of the English communicative style, on the other hand, cannot be presented as superior. All things considered, the elements of the communicative style of the Polish and English language should be given equal status.

It is postulated that the above mode of teaching will result in generating, among Polish communicators, the awareness of the equal position of both Polish and English. At the same time, while working on the development of communicative style, both Polish and English linguistic-communicative competence gets strengthened as certain aspects of style are universal. English in Poland, therefore, should be taught and learned in reference to the comparative analysis of Polish culture vs. English culture.

8. Research

From the above it follows that the Polish language protection programme applied to English language teaching and learning depends on the awareness of the status of Polish as opposed to English, which is, in turn, conditioned by the concept of evolving the communicative style of the highest level. Therefore, this paper presents the results of the pilot research into some aspects of the awareness of the status of Polish, as opposed to English, among the Polish teachers and students of the English language, and the existence of the style striving for communication aesthetics. It is presumed that the aforementioned awareness, represented by the awareness constituents provided in the survey form, will have to be raised. Strictly speaking, the hypothesis formulated for the needs of this research is based on the assumption that the higher the translinguistic awareness, the higher the chances to protect the Polish language.

The research, being a pilot project, is based on a survey which comprises 10 questions. In the case of each enquiry there is applied a numerical scale 1-10, in which 1 represents the lowest value and 10 the highest one. Accordingly, 1, 2, 3 and 4 relate to low values representing low awareness, 5, 6 and 7 characterise the values of the medium category relating to medium awareness, whereas 8, 9 and 10 are classified as the values of the highest level characterising high awareness. The survey questions are addressed to Polish teachers and students of the English language. Each research group (i.e. teachers and students respectively) consists of 90 representatives.

The research enquiries are divided into subtypes. The first four questions focus on the awareness status of Polish with reference to English. The remaining enquiries are concentrated on the development of an elegant style, i.e. the one striving for communication aesthetics. Since the notion of style rests on cultural conditioning, enquiries 5–8 concern the awareness of the need to practise, in the English language teaching and learning process, aspects of Polish and English cultural competence included in communicative style striving for communication comfort. Questions 9–10 relate to the awareness of the style aspects that are universal. The survey form is presented in the annex attached to the paper.

The data provided by the research are presented in Table 1. It demonstrates the number and percentage of teachers and students opting for low, medium and high values with reference to each question. The interpretation of the aforementioned information will be demonstrated in the section below.

Table 1. Number and percentage of teachers and students opting for low, medium and high values with reference to each question

Question		Answers					
		Low values (1–4)		Medium values (5–7)		High values (8–10)	
1	Teachers	48	53.3%	40	44.4%	2	2.2%
	Students	42	46.7%	44	48.9%	4	4.4%
2	Teachers	0	0.0%	22	24.4%	68	75.6%
	Students	0	0.0%	32	35.6%	58	64.4%
3	Teachers	71	78.9%	19	21.1%	0	0.0%
	Students	66	73.3%	24	26.7%	0	0.0%
4	Teachers	0	0.0%	9	10.0%	81	90.0%
	Students	0	0.0%	14	15.6%	76	84.4%
5	Teachers	34	37.8%	29	32.2%	27	30.0%
	Students	32	35.6%	26	28.9%	32	35.6%
6	Teachers	64	71.1%	26	28.9%	0	0.0%
	Students	61	67.8%	29	32.2%	0	0.0%
7	Teachers	54	60.0%	24	26.7%	12	13.3%
	Students	45	50.0%	24	26.7%	21	23.3%
8	Teachers	71	78.9%	17	18.9%	2	2.2%
	Students	64	71.1%	21	23.3%	5	5.6%
9	Teachers	40	44.4%	27	30.0%	23	25.6%
	Students	44	48.9%	24	26.7%	22	24.4%
10	Teachers	39	43.3%	34	37.8%	17	18.9%
	Students	35	38.9%	32	35.6%	23	25.6%

9. Results of the research

The aim of this unit is to portray the results of the research into the awareness of the status of Polish, as opposed to English, among the Polish teachers and students of the English language, and the existence of the style striving for communication aesthetics. The presentation of the results will provide the evaluation of the awareness in question with reference to the types of awareness parameters mentioned above. The section will also present the categorization of the above awareness in terms of each parameter.

The results of the research into the awareness aspects referring to the awareness status of the Polish language, among the Polish students and teachers of the English language, seem to be alarming. In relation to the influence of the Polish language-communication community using the Polish language as the native one on the development of world historic events (Question no. 1), the awareness is interpreted in terms of the non-high values (which represent the low and medium awareness level, where the borderline between the strata is blurred) as opposed to the high ones. In other words, it is the awareness of the strong non-high type (there occurs the strong dominance of the non-high values) supplemented with uniform complementation in the form of high awareness residual elements. With reference to the role of the Polish language in global scientific-technological-economic development (Question no. 3), the awareness of the respondents typifies the strong low awareness type (low values strongly dominate) enriched by the addition of uniform complementation which comprises the medium awareness constituents. Since the awareness, in terms of the above parameters, is either non-high or low, it must be raised.

The analysis of the awareness aspects concerning the awareness status of the English language, among the Polish teachers and students of the English language, confirms the dominant position of English. As for the influence of the native English language-communication community on the development of world historic events (Question no. 2), the awareness of the respondents exemplifies the category of the strong high type (high values strongly dominate) coupled with uniform complementation in the form of the medium awareness patch. In connection with the role of the English language in global scientific-technological-economic development (Question no. 4), the awareness represents the strong high category (high values strongly dominate) supplemented with uniform complementation in the form of the medium awareness samples. Since the awareness status of Polish is lower than English, the above results confirm that the English-Polish relation represents the INTER-perspective of language contact.

The research into the awareness of the need to practice, in the English language teaching and learning process, Polish cultural competence elements included in aesthetic communicative style shows that the awareness in question is low. As for the concept of practising the use of the conversational turns characteristic of Polish culture in the English language teaching and learning process (Question no. 6), the awareness of the respondents represents the strong low awareness category (low values strongly dominate) with uniform complementation which comprises the parcels of middle awareness. With reference to the idea of practising the use of the non-verbal communication typical of Polish culture in the English language teaching and learning process (Question no. 8), the awareness of the research participants constitutes the

strong low awareness category (low values strongly dominate) enriched by non-uniform complementation which comprises the middle awareness elements and the high awareness residual elements (the complementation elements of the middle awareness dominate over the complementation residual elements of the high awareness). Since the awareness in terms of the above parameters is low, it should be raised.

The data concerning the need to practice English cultural competence elements (existing in aesthetic communicative style) in English language teaching and learning enable one to draw a number of conclusions. In terms of the idea of practising the use of the conversational turns characteristic of Anglo-Saxon culture in the English language teaching and learning process (Question no. 5), the dominant layer of awareness is not distinguished. This awareness variety represents non-uniform awareness fluctuating between the low, medium and high awareness levels with no detectable boundaries between the aforementioned strata. With reference to the idea of practising the use of the non-verbal communication typical of Anglo-Saxon culture in the English language teaching and learning process (Question no. 7), the awareness of the research participants is of the weak low type with non-uniform complementation which consists of medium and high awareness components (where none of the complementation categories strongly dominates). In view of these facts, it is postulated that the awareness in question should be raised to the level of mainly high values. Significantly, English cultural competence elements should be practised via the prior detailed discussion of Polish cultural elements.

The results of the research into the awareness of certain universal aspects of communicative style show that Polish teachers and students of the English language exhibit different degrees of linguistic-communicative awareness in terms of the analysed parameters. The awareness, with regard to the idea of preparing different types of oral presentations (advisory, judicial and epideictic speeches) in the English language teaching and learning process (Question no. 9), is classified as a non-uniform type in which the awareness fluctuates between the low, medium and high value levels. The clear borderlines between the awareness strata are blurred. In relation to applying, in the English language teaching and learning process, the idea that one's presentation is to teach/inform, touch/move and delight (Question no. 10), the awareness of the respondents is of the strong non-high type, with a blurred borderline between the low and medium value categories (the low and medium values form the strongly dominating group of non-high values), and with uniform complementation which consists of the elements of high awareness. Consequently, since communicators represent various degrees of linguistic-communicative awareness, one should aim at raising their awareness to the level which is as high as possible.

The results of the research, in reference to the parameters included in the survey, show that the English language has high awareness status, whereas the status of the Polish language is weaker. On the basis of the above, it is concluded that the relation between Polish and English is of the INTER-type. In order to counteract the negative effects of the INTER-perspective of the Polish-English language contact, it is necessary to concentrate on the TRANS-approach, in which both languages have the equal awareness status. Accordingly, it is necessary to raise the awareness of the status of the Polish language as opposed to English. Since the awareness of the status of Polish is to be raised via the cultural competence widening process, it is necessary to raise the awareness of the need to practise Polish and English cultural competence elements (the equal status of Polish and English culture being emphasised). As cultural competence widening is determined by the concept of developing the style of aesthetic communication, the awareness of the existence of the style in question should be raised to the level of mainly high values. All in all, the English language teaching and learning process in Poland should aim at raising the awareness of the status of Polish, as opposed to English, and the existence of the style striving for communication aesthetics, which will increase the chances to protect the Polish language.

10. Conclusion

The paper has presented the relation between Polish and English culture in the TRANS-perspective that should be applied to English language teaching and learning in order to protect the Polish language which has been under the negative influence of English. The aforementioned Polish-English relation is to result from the process of cultural competence widening, in which Polish cultural competence is regarded as the foundation to which English cultural competence aspects are attached. As cultural elements are included in communicative style, Polish teachers of English should concentrate on the development of the art of beautiful speaking. They are to introduce and practise the stylistic elements determined by English culture via a prior detailed discussion of the Polish cultural constituents of style, strong emphasis being put on the presentation of Polish culture and the English one as the cultures of equal status. All in all, cultural competence widening should be used in the English language teaching and learning process in Poland to generate, among Polish communicators, the awareness of the equal position of both Polish and English.

References

- Bielak, M. 2009. "Formation of the transcommunicator as the goal of non-native language teaching". In: Lankiewicz, H. (ed.). *On language and culture – interdisciplinary studies*. Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile.
- Blom, J.P. and J.J. Gumperz. 1971. "Social meaning in linguistic structures: code-switching in Norway". In: Dil, A.S. (ed.). *Language in social groups. Essays by John J. Gumperz*. Stanford: Stanford University Press. 97–113.
- Gumperz, J.J. and R. Wilson. 1971. "Convergence and creolization: a case from Indo-Aryan/Dravidian border in India". In: Dil, A.S. (ed.), *Language in social groups. Essays by John J. Gumperz*. Stanford: Stanford University Press. 151–167.
- Labov, W. 1963. "The social motivation of a sound change". *Word* 19. 273–309.
- Puppel, S. 2004. "An outline of domain-resource-agent-access-managment (DRAAM) model of human communication: towards an ecology of human communication". *Oikeios Logos* 1, 1–26.
- Puppel, S. 2007a. *Ochrona języków naturalnych. Podstawowe dokumenty dotyczące ochrony języków naturalnych jako języków narodowych i etnicznych oraz prawa do ich używania, wraz z bibliografią dotyczącą wkładu językoznawstwa do dyskusji nad problemem ochrony języków naturalnych, ich utrzymywania i planowania językowego*. Poznań: KEKO UAM.
- Puppel, S. 2007b. „Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej”. In: Puppel, S. (red.). *Spoleczeństwo-kultura-język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji. Tom I*. Poznań: KEKO UAM. 79–94.
- Puppel, S. 2007c. „Tężyzna języków naturalnych”. In: Chałacińska-Wiertelak, H. and K. Kropaczewski. (eds.). *Dyskurs wielokulturowy. Prace humanistycznego centrum badań*. Łódź: Drukarnia i Wydawnictwo PIKTOR. 7–15.
- 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”. In: Puppel, S. (ed.). *Scripta Neophilologica Posnaniensia. Tom VII*. Poznań: KEKO UAM. 55–95.
- Trudgill, P. 2002. *Sociolinguistic variation and change*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Winford, D. 2003. *An introduction to contact linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.

Annex: Survey

This survey is addressed to teachers/students of English who are of Polish nationality and use English as their non-native language. Its goal is to evaluate the awareness of the status of Polish, as opposed to English, and the awareness of the style striving for communicative aesthetics.

In the questions below there is a numerical scale, in which 1 represents the lowest value and 10 the highest one. Please provide your answers by circling the number you have chosen.

1. Assess the influence of the Polish language-communication community, using the Polish language as the native one, on the development of world historic events.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Assess the influence of the native English language-communication community on the development of world historic events.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Assess the role of the Polish language in global scientific-technological-economic development.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Assess the role of the English language in global scientific-technological-economic development.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. While teaching/learning the English language, I discuss and practise the use of the conversational turns characteristic of Anglo-Saxon culture (i.e. when to start or stop speaking, interrupt the interlocutor and allow the others to speak or not).

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. While teaching/learning the English language, I discuss and practise the use of the conversational turns characteristic of Polish culture (i.e. when to start or stop speaking, interrupt the interlocutor and allow the others to speak or not).

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. While teaching/learning the English language, I discuss and practise the use of the non-verbal communication typical of Anglo-Saxon culture (i.e. face expressions, posture, distance between the communicators, gestures, eye contact).

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. While teaching/learning the English language, I discuss and practise the use of the non-verbal communication typical of Polish culture (i.e. face expressions, posture, distance between the communicators, gestures, eye contact).

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. While teaching/learning the English language, I assign my students the task of /I am assigned the task of preparing different types of oral presentations: advisory, judicial and epideictic speeches.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. I teach/learn that each class presentation is to teach/inform, touch/ move and delight (in accordance with *the Longman Dictionary of Contemporary English* (2003: 1075ff.), *move* – “(...) to make someone feel strong emotions (...), *touch* – “(...) to affect someone’s emotions, especially by making them feel sympathy or sadness (...)”).

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Thank you for completing the survey

ON THE FUNCTIONAL PARALLELISM BETWEEN WORD FORMATION AND FORM-BUILDING IN RUSSIAN

JERZY KALISZAN

The Russian word formation (lexical morphology) and form-building (grammatical morphology, i.e. inflection and grammatical stem-building) are closely connected subsystems showing a lot of parallels both on the expressive and semantic levels. In this respect, a special attention attract those parallels of these subsystems where, with the aid of means and mechanisms typical of each of them, the same or similar meaning can be expressed. In such cases, we have to deal with homoreference which is possible owing to the fact that some word formation categories in terms of character and degree of generalization of their semantics are similar or identical to the grammatical categories (Зайнуллин / Мурясов 1982: 84).

In the most typical way, homoreference of grammatical and word formation structures manifests itself in a correlation of case forms with relative adjectives. This correlation may be clearly observed, among other things, in semantically equivalent (related to the same referent) formations such as (дом) *отца* – *отцов* (дом), (сумка) *тёти* – *тёткина* (сумка), (нора) *лисы* – *лисья* (нора), (пожар) *леса* – *лесной* (пожар), (кость) *слона* – *слоновая* (кость), (чтение) *актёра* – *актёрское* (чтение) and so on. As the examples show, the case endings may be considered as functional analogues to the derivative suffixes.

Homoreference of derived words and word forms also reveals itself in the sphere of expression of the meaning of plurality. More specifically, the synonymy of collective nouns and plural forms is taken into consideration here, cf.: *студенчество* – *студенты*, *пролетариат* – *пролетарии*, *офицерё* – *офи-*

церы, шоферня – шофёры, пенсионерия – пенсионеры, беднота – бедные N, интеллигенция – интеллигенты, листва – листья, инструментарий – инструменты, орнаментика – орнаменты, аппаратура – аппараты and so on. The collective plurality expressed by a number of derivational means and characterized by a high degree of abstraction can be treated as a parallel with grammatical plurality denoted by the plural forms. Leaving out the fact that the collective nouns indicate an inseparable (continuous, nondiscrete, or uninterrupted) character of signifié, and the plural forms – its discrete character, one can say nevertheless that the former repeat – at least in a certain part of lexical material – the principal opposition ‘one – more than one’ forming the basis of grammatical category of plural. There can be no doubt that a semantic closeness between two aforementioned categories of plurality – the collective and discrete ones – was the main cause of transposition of the former collective nouns such as *братья, князья* into the plural forms. The same reason shaped the basis of substitution of original plural forms of concrete nouns by the forms like *колья, деревья* going back to the collective nouns like *колье, деревье* (Азарх 1984: 205–206; Марков 1974: 69–80; Колесников 1976: 95–96).

Apart from collective nouns, as an analogue of plural forms the nouns with general-collective meaning can be considered (Брусенская 1986; Тукова 1992). The latter are usually treated as a result of semantic derivation based on the trope ‘the part → the whole’ (synecdoche). We are talking here about the nouns in singular form which can be used, for example, in the following contexts: *Весь город был очищен от врага; В нашем лесу растёт и сосна, и берёза*. The distinguished nouns in sentences given here express, in common with collective nouns, the meaning of homogeneous plurality which constitutes a modification of the invariant meaning of plurality. In this connection, the general-collective nouns can potentially compete both with collective nouns and plural forms, causing synonymic triads such as *купец ‘купцы’ – купцы – купечество, пролетарий ‘пролетарии’ – пролетарии – пролетариат, зверь ‘звери’ – звери – зверьё* etc.¹

Deep functional analogies between derived words and word forms may also be observed in the sphere of expression of feature intensity. For example, adjectival derivatives like *тихонький, лёгонький, толстенный, высоченный, большущий, хитрющий* or *предобрый, премилый, архиважный, архиглупый, расчудесный, распрекрасный, сверхглубокий, сверхмогучный, суперсовре-*

¹ There is, nevertheless, a certain difference between general-collective nouns, on the one hand, and collective nouns and plural forms, on the other hand. The former express the meaning of plurality in an analytical way, by means of an appropriate context or a concrete situation, whereas the latter contain this meaning in their structure, expressing it with the aid of suffix (*студенчество, сосняк*) or inflectional ending (*студенты, сосны*).

менный, супербогатый, ультрамодный, экстрамодный, denoting a high or a top degree of quality, semantically resemble the grammatical forms of superlative such as *самый высокий, самый хитрый, выше всех, глупее всех, важнее всего, легче всего, важнейший, глубочайший* etc.

To the derived words are particularly related the adjectival forms with suffix *-ейш-/-айш-* which are relatively seldom used as superlative forms. At present many of such forms express, for the most part, the elative meaning, i.e. the meaning of absolutely high degree of quality, completely devoid of comparison elements. Therefore, one can say that in such structures the suffix *-ейш-/-айш-* semantically amounts not to the adverb *наиболее* (like in case of superlative degree), but to the adverbs *очень, весьма* or *чрезвычайно, исключительно*, cf.: *честнейший человек = очень честный человек, сильнейшая гроза = очень сильная гроза, глупейший поступок = чрезвычайно глупый поступок*. Just this absolute-evaluative meaning of adjectival structures considered here, their usage out of comparison, makes it possible to regard them not as superlative (grammatical) forms but as derived words.

At last, as a convincing example of functional parallelism of word formation and form-building in Russian, the synonymy of deverbative adjectives with suffix *-л-* and participial forms with suffix *-(в)ш-* may be taken into consideration. This kind of synonymy is represented by a number of semantically equivalent structures like *вылинялый – вылинявший, заплесневелый – заплесневевший, размяклый – размякший, спелый – спевший, увялый – увядший, усталый – уставший* and so on.² Undoubtedly, this semantic equivalence of compared structures became the cause of the transformation of some participial forms into the adjectives. Thus, in contemporary Russian, many formations like *бывший, загоревший, заиндевелый, обрюзгший, увядший, устаревший* and so forth, can be performed just in the function of adjectives and be treated not only as participles, i.e. grammatical verbal forms, but also as deverbative derivatives.

To sum up, the Russian word formation and form-building represent isomorphic morphological subsystems showing a series of parallels in expressing the same or very similar types of linguistic meanings and, to a certain extent, they can duplicate and complement each other. It provides quite sufficient evidence that a clear-cut boundary between word formation and form-building in Russian does not exist.

² Such a synonymy finds its corroboration in lexicographical practice, where the meaning of adjectives with suffix *-л-* are almost regularly explained by the participial forms of the same root, cf.: *пересохлый – ‘ставший чрезмерно сухим, пересохший’; поблёклый – ‘ставший блёклым, поблёкший’; полёглый – ‘пригнувшийся к земле, полёгший’; протухлый – ‘тухлый, протухший’* (Евгеньева 1981–1984).

References

- Азарх, Ю.С. 1984. *Словообразование и формообразование существительных в истории русского языка*. Москва.
- Брусенская, Н.А. 1986. *Обобщенно-собирательное значение форм единственного числа конкретных существительных*. In: "Русский язык в национальной школе", № 10.
- Евгеньева, А.П. 1981–1984. (ed.). *Словарь русского языка*, т. 1–4. Москва.
- Зайнуллин, М.В / Мурашов, Р.З. 1982. *Грамматика и словообразование*. In: *Актуальные проблемы русского словообразования*. Ташкент.
- Колесников, А.А. 1976. *О грамматическом статусе собирательных имен существительных русского языка*. In: "Русский язык в школе", № 6.
- Марков, В.М. 1974. *Историческая грамматика русского языка. Именное склонение*. Москва.
- Тукова, Т.В. 1992. *Омореферентность форм собирательности и единственного числа имен существительных русского языка*. "Филологические науки", № 4.

DIE MITTEL DES AUSDRUCKS DER DIREKTIONALITÄT IM DEUTSCHEN

ELŻBIETA KAZIMIERSKA

Der Gegenstand der nachstehenden Überlegungen sind Direktionalität und sprachliche Mittel zum Ausdruck der Direktionalität im Deutschen. Direktionalität spezifiziert Sachverhalte und Gegenstände. Sie kann sowohl prozessualen als auch statischen Sachverhalten und den in solche involvierten Größen zukommen. Direktionale spezifizieren den Verlaufsweg oder die Gerichtetheit in verschiedener Weise. Sie geben die Richtung, den Endpunkt, den Anfangspunkt oder den passierten Bereich, eine Bewegung, eine Bewegung an einem Gegenstand vorbei bzw. um ihn herum an und treten in diversen Kombinationen auf. Glück et al. (2005, 147) verstehen das Direktionale als “Ausdruck, der eine räumliche Richtung bezeichnet (z.B. *von hinten, jenseits des Flusses*)“. Engel et al. nennen es Direktivergänzung, die sich in erster Linie mit Bewegungsverben, dann mit Tätigkeits-, Vorgangs und Zustandsverben verbindet (vgl. Engel et al. 1999, 247). In dieser Grammatik wird auf die syntaktische Funktion der Direktionale von Ergänzungen, Attributen und Angaben hingewiesen. Helbig / Buscha (2001, 461) sprechen lediglich von Lokalbestimmungen, ohne Direktionale zu erwähnen. Wermke et al. (2005, 794) analysieren Direktionale unter Lokaladverbialia und nennen es Adverbiale des Raumes, das die Richtung, den Weg, das Ziel, die Herkunft und räumliche Erstreckung und räumliches Maß angibt. Heidolph et al. (vgl. 1981, 379) nennen Direktionale valenznotwendige Adverbiale zu Bewegungsverben und sog. Richtungsverben, die eine abstrakte Richtung bezeichnen wie *schauen, zeigen, weisen, blicken, zielen, sich richten* und ordnen sie wegen von anderen Adverbialen abweichenden Betonungs- und Permutationseigenschaften sowie der Verbnahe der Ergän-

zung zu. Direktionale kommen jedoch auch als Angaben vor. Wenn die Verbvalenz berücksichtigt wird, weisen Direktionale und Lokaladverbiale Gemeinsamkeiten auf. Beide Subklassen haben „weitgehend parallel laufende syntaktische und semantische Eigenschaften“ (Heidolph et al. 1981, 379). In dieser Grammatik sind Verben nach dem Typ dieses Satzgliedes subklassifizierbar. Durch die Verbklasse kann auch die Adverbialklasse bestimmt werden. Die betreffenden Verben verlangen nicht irgendeine adverbiale Ergänzung, sondern eine Ergänzung durch ein Adverbial einer bestimmten Subklasse. Das Direktionale (die Direktionalergänzung, Direktivergänzung) fasst Engel (vgl. Engel, 2004, 102) als selbständiges konstitutives Glied, und zwar in seinen älteren Arbeiten unter der Bezeichnung *Richtungsadverbiale*, in seinen späteren unter der Bezeichnung *Richtungsergänzung* und auch *Richtungsobjekt*. Engelen (1975) verwendet für dieses Glied den Terminus *Direktionale*, der aus der Schulgrammatik vom Ende des 19. Jahrhunderts stammt, weil er einerseits nicht leicht eventuell falsche Assoziationen mit sich bringt wie Richtungsergänzung, und „andererseits schon durch seine Endung anzeigt, dass dieses Satzglied zu derselben Untergruppe der konstitutiven Glieder gehört wie das statische Adverbiale, und nicht etwa zu den Kasusobjekten“ (Engelen 1975, 140). Bei der Analyse der räumlichen Spezifikation spielt die Direktionalität eine zentrale Rolle, weil Prozesse und Zustände immer raumzeitlich eingeordnet sind. Dabei kann nicht zur Bedingung gemacht werden, dass sich das involvierte Objekt als ganzes bewegt oder gewisse Objektveränderungen (bzw. Körperveränderungen) immer bzw. notwendig gegeben sind. Nicht nur eine Bewegung als solche, sondern auch ein Gegenstand kann einen Verlauf, eine Erstreckung oder eine Gerichtetheit haben, ohne selbst in Bewegung zu sein bzw. einem ortsveränderndem resultativen oder nicht-resultativem Prozess zu unterliegen. Die Direktionalität ist nicht allein durch ein gegebenes Ziel oder eine Richtung determiniert, sondern auch durch ihren Ursprung, d.h. durch die Origo. Für die Bestimmung der Direktionalität ist daher grundlegend wesentlich, ob der gegebene Sachverhalt origiert (*dahin*) oder nicht origiert (*bergauf*), d.h. ob er innerhalb oder außerhalb der Origo bestimmt ist.

Das Direktionale ist nicht allein über die verbale Valenz definierbar, denn es gibt auch direktionale Attribute. Im Grunde handelt es sich um eine bestimmte Klasse von Sachverhaltstypen, die im Gegensatz zu anderen Direktionalia generell zulassen. Man kann nicht sagen, dass „statische Verben“ genauer Verben, die Zustandsbeschreibung konstituieren, mit Direktionalia nicht zu einem Ausdruck verbunden werden können und dass Bewegungsverben ein direktionales Adverbial obligatorisch als Ergänzung verlangen. Bewegungsverben wie *gehen*, *laufen*, *schleichen*, *krabbeln* können sowohl mit direktionalen Adverbialen als auch mit lokalen verbunden oder auch ohne lokales oder direktionales Adverbial gebraucht werden, denn die Klasse der Bewegungsverben ist seman-

tisch äußerst vielfältig. Bewegungsverben können verschiedene Arten von Bewegungen bezeichnen. Einwertige Verben wie *gehen*, *laufen* haben eine Leerstelle für ein Komplement, zweiwertige wie *transportieren*, *setzen* indessen zwei. Verben wie *rollen*, *bewegen* indessen haben eine oder zwei Leerstellen. Bewegungsverben tragen verschiedene Dimensionen der Bewegung wie Ausgangspunkt, Weg und Ziel, Art und Weise, Ursache und die Beziehung des bewegten Objektes zum Hintergrund oder Medium. Bewegt sich das ganze Objekt, wird die Bewegung auf eine Fortbewegung eingeschränkt. Wird Bewegung als äußere Objektveränderung charakterisiert, sind zwei Bewegungsarten zu nennen. Entweder bewegt sich das Objekt entlang eines Weges oder es bewegen sich bestimmte Objektteile, so dass keine Ortsveränderung des Gesamtobjektes vorliegt, sondern nur eine einzelner Objektteile, die sich in Bezug auf das Objekt bewegen. Bewegungsverben verlangen kein Direktionale, sie lassen es jedoch zu. Bewegungen in einem Raum lassen sich in ungerichtete Bewegungen und gerichtete einteilen, bei denen die Ortsveränderung des Lokalisierungsobjektes in eine mehr oder weniger bestimmte Richtung geschieht. Der Satz

Er ging in die Küche.

beschreibt die gerichtete Bewegung. Dagegen im Satz

Er ging in der Küche herum.

fehlt das Merkmal der Gerichtetheit. Der Satz beschreibt nur eine selbständige Fortbewegung. Das lokale Adverbial „lokalisiert ein Geschehen oder ein Sein, unabhängig davon, ob es gerichtet ist oder nicht“ (Schatte 1986, 44). Dagegen steht im Satz

Die Antenne zeigt nach Süden.

ein Direktionale, aus dem wir über den Bereich erfahren, auf den das Sein (der Zustand) gerichtet ist. In diesem Satz wird deutlich, dass nicht nur Bewegungen, d.h. Prozesse, sondern auch Zustände gerichtet sein können. Im Deutschen wird dieses Merkmal durch Adverbien, Direktionalpartikeln *hin* und *her* oder Verbzusätze gekennzeichnet:

Er ging in der Küche herum.

Wenn man die Verben nach der Selektion direktonaler oder lokaler Adverbiale einteilen möchte, würde man sie nicht in Bewegungs- und Zustandsbeschreibungen konstituierende Verben klassifizieren, denn einige würden in beiden Klassen vorkommen (vgl. Bartsch 1972, 124), was belegt, dass diese „Ordnung“ nicht viel ergibt. Inzwischen ist klar geworden, dass – abgesehen von

generellen Existenzbehauptungen und von Zustandsbeschreibungen – alle Sachverhalte spatiotemporal spezifiziert bzw. eingeordnet werden können. Das bedeutet, dass Lokaladverbiale, im Gegensatz zu Direktionalen, absolut unspezifisch sind. Nach Schwarze / Wunderlich (1985, 78) werden die Bewegungsverben hinsichtlich Richtungs-, Ursprungs- oder Durchgangsadverbiale subkategorisiert. Eichinger (vgl. 1989, 38) unterscheidet drei Arten der räumlichen Kodierung: syntaktische Fügungen mit den entsprechenden Präpositionalphrasen oder Adverbien, außerdem Partikelverben oder Doppelpartikelverben. Diese durchaus ähnlichen Sprachmittel werden funktional differenziert genutzt. Eichinger (1989, 38) erkennt darin „eine Abstufung im Grad reiner Lokalität, wobei die syntaktische Fügung die expliziteste Umsetzung mit der zumindest potentiell deskriptivsten Benennung der betroffenen Lokalität darstellt“. Schon die Bildungen mit *hin* und *her* sind demgegenüber verdichtende Benennungen von Gesamthandlungen, die die lokale Bestimmung nur noch in der generalisierenden, da eben auf viele passende Situationen passende adverbiale Bestimmungen enthalten, bestimmte Bewegungen nach Richtungstypen klassifizieren. Ein Direktionale ist also nicht bei jedem beliebigen Verb möglich, sondern nur bei einem Teil der Verben und die Direktionalergänzung kann in ihrer Bedeutung festliegen und zwar in der Bedeutung Bewegung wie im Satz

Er ging in die Küche.

aber es muss nicht so sein, denn im Satz

Peter schaut nach Osten.

hat niemand und nichts die „Bedeutung“ Bewegung. Die Direktionale sind in der semantischen Struktur folgender Verbgruppen verankert (vgl. Pittner 1999, 68): intransitive und transitive Bewegungsverben (*gehen, laufen, krabbeln, schleichen* (itr), *fahren, radeln, kutschieren* (itr oder tr), *befördern, chauffieren* (tr), kausative Positionsverben (*setzen, stellen, legen, hängen*), Richtungsverben (*schauen, zeigen, weisen, blicken, zielen, lächeln, grinsen, lachen*), Expansionsverben (*hallen, leuchten, sich ausdehnen*) und Extensionsverben (*reichen, sich erstrecken*). Kausative Verben unterscheiden sich von intransitiven Bewegungsverben dadurch, dass ein Agens hinzukommt, das die Bewegung bewirkt. Immer wird eine bestimmte Relation des bewegten Objekts zum Zielort impliziert, nämlich sitzend, stehend oder liegend. Manche Verben wie *jagen* und *holen*, obwohl allein nicht zur Konstitution eines kausativen Prädikats fähig, treten fast ausschließlich in kausativen Sätzen auf, indem sie mit Direktionalen kausative Prädikate bilden. Im Deutschen sind in Sätzen

Er legt Holz (auf das Feuer) auf.

Kürzungen um das Direktionale üblich. Nicht kausativ ist jedoch *das Buch auflegen*. Wenn das Verb *holen* mit dem Direktionale verwendet wird, entsteht ein kausativer Satz; ohne das Direktionale dagegen ist es ein nicht-kausativer Satz, da das Transportieren bzw. Zurücklegen des Weges mit dem Transportieren thematisiert ist. Bei den Expansionsverben ist eine räumliche Ausdehnung, die sie beinhalten, in der Regel nicht zielgerichtet, sondern sie verläuft gleichmäßig in allen Richtungen. Die Richtung kann jedoch mit einem Direktionale spezifiziert werden. Bei den Richtungsverben ist inhärent eine Richtung impliziert. Bei den Verben wie *lächeln*, *grinsen*, *lachen* spielt sie jedoch meist keine Rolle und wird in einem Adverbial nicht benannt. Die Verben *reichen*, *sich erstrecken*, *gehen* zeigen eine statische räumliche Ausdehnung an. Für sie ist es gemeinsam, das ihr Subjektsreferent eine räumliche oder zeitliche Extension aufweisen muss, die durch Adverbiale spezifiziert wird. Direktionale können in vielen Sätzen nicht vorkommen, weil sie nicht als Charakterisierung von Sachverhalten auftreten können. Wenn in der Verbsemantik keine Richtung oder räumliche Ausdehnung enthalten ist und sich auch in Kombination mit einem Argument keine räumliche Ausdehnung ergibt, ist ein Direktionale nicht möglich.

Die Direktionalität wird mit Hilfe der Kategorie Lativität beschrieben, die den ablativen, adlativen und perlativen Ausdrücken eigen ist. Die adlativen Bestimmungen antworten auf die Frage „wohin?“, die ablativen Bestimmungen antworten auf die Frage „woher?“ und perlativ auf die Frage „auf welchem Wege?“. Wenn die Lativität analysiert wird, ist nicht nur die Tatsache wichtig, dass sich ein Gegenstand (Körper) bewegt oder sich verlagert, auch nicht, wenn er sich weit verlagert. Bedingung dafür ist, dass der beschriebene Prozess darauf beruht, dass sich der Gegenstand den Grenzen des Bereichs gegenüber verlagert. Zu solchen Lageveränderungen zählt Weinsberg auch das Erscheinen nirgendsher oder das Verlassen des Bereiches vom Gegenstand, der überhaupt nicht mehr existiert. Die lative Bestimmung verbindet sich deshalb mit Verben, die Lageveränderung im Raum bedeuten. Andererseits kann das die Lageveränderung im Raum bezeichnende Verb auch ein lokalisierendes Adverbiale begleiten. Die Adlativität und Ablativität sind zwei sich ausschließende Bedeutungen. Die Adlativität beruht nach Weinsberg auf der Annäherung eines Gegenstandes zum Bereich und Ablativität auf seiner Entfernung (vgl. Weinsberg 1973, 79). Wenn sich der Gegenstand schon oder noch (trotz der Gerichtetheit oder Bewegung) im Bereich befindet, dann stimmt die Interpretation nicht, weil er sich dem Bereich weder nähert noch von ihm entfernt. Weinsberg (vgl. 1973, 80) versteht unter Adlativität die Abwesenheit des Gegenstandes (Körpers) im Bereich vor der Bewegung und seine Anwesenheit nach dem Prozess und die Ablativität – umgekehrt. Das stimmt jedoch nicht, wenn man den Satz

Die Leine hängt über dem Hof vom Haus bis zum Zaun.

analysiert, in dem kein Prozess ist, niemand anwesend (abwesend) ist. Mit dem Prozess hat man nicht zu tun, denn es fehlt die Information von „vorher“ und „nachher“. Perlativische Ausdrücke nehmen sowohl die Lokalisierung eines Geschehens / Seins als auch seine lineare oder nichtlineare Punktdistribution vor, was davon unabhängig ist, ob das Sein / Geschehen dynamisch oder statisch gerichtet ist. Solche Punkteordnungen gibt das Deutsche mit spezifizierenden Adverbien wie *herum* an, sie können auch aus dem Prädikat oder aus dem Nomen erschlossen werden. Die Perlativität wird mit zum einen mit Adverbien bzw. adverbialen PPs und zum anderen mit Verbzusätzen wie *herauf*, *hinauf*, *empor*, *hoch*, *herunter*, *hinunter*, *herab*, *hinab*, *nieder*, *vorüber*, *vorbei* angezeigt. In dem Satz

Er geht an dem Fenster vorbei.

ist die Perlativität am Verbzusatz zu erkennen. Das Deutsche besitzt keine Präposition, die Ungerichtetheit der Bewegung spezifiziert. Diese Ungerichtetheit wird in der Regel mit einem Adverb oder dem Prefix *herum* angezeigt. Das deutsche Verb entscheidet nicht immer eindeutig darüber, ob der Ort der am Geschehen beteiligten Körper durch die lokale PP implizit mitbestimmt ist. Die PP im Satz

Er wirft den Ball durch das Fenster.

ist perlativ und gibt einen Punkt / Bereich auf dem Wege des Patiens an. Die PP im Satz

Er wirft den Ball übers Netz.

ebenso, nur dass hier der Punkt / Bereich des Weges nicht im Bereich des Lokalisators („Fenster“), sondern ein an den Lokalisator angrenzender ist. Im Satz:

Er wirft den Ball vom Podest.

gibt die PP den Zielpunkt des bewegten Patiens an, während die im Satz

Er wirft den Ball aufs Tor.

den Ort des Patiens vor Beginn seiner Bewegung nennt (vgl. Schatte1986, 45). Ist das den Satz regierende Verb ein Bewegungsverb, beziehen sich die direktionalen PPs auf das Subjekt und geben den Ausgangsort, den Durchgangsort und / oder den Zielort an:

Der Bus fährt von Gdańsk über Warszawa nach Zakopane.

Raumlageveränderungen werden sprachlich verschieden erfasst. Auf der einen Seite sind das Verben, die die Bewegungsrichtung in bezug auf den Sprecherstandort kennzeichnen, und zwar das die Bewegung vom Sprecher weg drückende Verb *gehen* und Bewegung auf den Sprecher zu drückende Verb *kommen*. Weiter sind das auch Verben, die eine Bewegung bezeichnen und gleichzeitig eine bestimmte Richtung implizieren, z.B. *senken*, *fallen*. In Sätzen wie

Er fiel gegen die Wand.

ist es jedoch nicht eindeutig, ob eine sprachimmanente Erscheinung oder ein Niederschlag des Weltwissens (vgl. Engelen 1988, 99) vorliegt. Das Verb *steigen* impliziert zwar eine Bewegung nach oben, aber nur dann, wenn nicht durch ein Direktionale eine andere Richtung gegeben ist. Bei allen anderen Verben wird die Bewegungsrichtung und die Art der Bewegung durch ein Direktionale oder durch Elemente wie *auf*, *ab* oder durch die Präposition einer Präpositionalphrase sprachlich erfasst. Die Präpositionen sind polysem, weshalb in lokalen und lativen Ausdrücken können dieselben Präpositionen auftreten. In den Adverbialen in Gestalt einer PP sind homonyme und homographe Präpositionen mit verschiedener Rektion näher zu analysieren. Bei Direktionalen mit einer homographen Präposition fordert das übergeordnete Verb den Akkusativ. Die Präposition hat eine deutliche Eigenbedeutung, ist jedoch nicht immer austauschbar, vor allem nicht bei Verben mit einem richtungsspezifizierenden Verbzusatz wie *aussteigen*, *einsteigen*, *eintreten*, *anlehnen*, *ausweisen*. Die Präposition der PP kann auch einen Dativ regieren. In solchem Fall blockiert der Dativ die Bedeutung der Zielgerichtetheit des Verbs und die PP bezeichnet nicht das Ziel der Bewegung, sondern den Raum in dem sich die Bewegung vollzieht bzw. vollzogen wird. Bei Verben *fahren* und *gehen* blockieren die Zielgerichtetheit die Adverbien *umher* / *herum* wie in dem Satz

Der Jäger geht im Wald herum

Mit dem Direktionale wird die Bewegung perspektiviert, mit der Lokalangabe dagegen das Resultat der Bewegung wie in

Jemand ist in unseren Klassenraum / in unserem Klassenraum eingebrochen.

In Sätzen wie

Er ging in die Küche.

sind die Gerichtetheit und der Zielbereich expliziert. Über den Ausgangspunkt ist nichts gesagt außer, dass er ein anderer als der Zielpunkt ist. Über die Gerichtetheit entscheidet erst das begleitende Direktionale. Wenn ein Direktion-

ale die Richtung angibt, kann das die Bewegungsart spezifizierende Verb fehlen wie in den Sätzen

Da muss ich auch hin.

Darf ich hinein?

Wir müssen weg.

Dagegen ist in Sätzen wie

Ich bin schon weg.

keine Richtung impliziert. Es sind also jeweils verschiedene Verben danach zu unterscheiden, ob sie sich mit lokalen oder adlativen Adverbialien verbinden (vgl. Weinsberg 1973, 83). Die Adlativität wird mit folgenden Präpositionen sprachlich erfasst: *in, zu, auf, hinter, neben, über, unter, vor, hinter, um, durch, nach...hin, nach...zu*. Lässt das Verb die Interpretation „Transfer eines materiellen oder nicht materiellen Gegenstands“ (vgl. Zifonun et al. 1997, 1102) nicht zu, kann auch kein Direktionale eingebracht werden, so etwa bei wie Verben *studieren, schlafen*. Damit erweisen sich Direktionale als nicht „frei“, sondern als subklassenspezifisch.

In der Reihenfolge der Adverbiale kommen Faktoren wie das Verhältnis der Adverbiale zueinander und zu anderen Elementen der Verbalphrase zur Geltung. Mehrere Adverbiale können im Satz in verschiedener Weise kombiniert werden. Die Direktionale sind enger an das Verb gebunden als andere Adverbiale und haben in der normalen Reihenfolge der Elemente stets die letzte Position im Mittelfeld des Satzes.

Wir gehen jedes Wochenende an den Strand.

Diese Satzgliedstellung ist durch die Rahmenstruktur als Grundprinzip des deutschen Satzbaus bedingt. Das Direktionale erscheint bei zusammengesetzten Verben als rahmenschließendes Element. Im allgemeinsten Sinn stehen die syntaktisch enger an das Finitum gebundenen Glieder im Konstativsatz weiter von diesem entfernt, so dass sich syntaktische Verbnahe topologisch als Verbferne manifestiert (vgl. Helbig 1999, 118). Eine andere Reihenfolge kommt zustande, wenn spezifische kommunikative Bedingungen bzw. Sprecherintentionen vorliegen. Letztere modifizieren die syntaktischen Regularitäten und ergeben eine sog. hervorhebende Satzgliedstellung. Diese hat meist Textualisierungsfunktion: Am Satzanfang stehen jeweils Glieder, die den kommunikativen Anschluss an den vorhergehenden Satz herstellen.

Die Satzgliedfolge hat auch die Funktion der Differenzierung des Mitteilungswertes der Satzglieder. Satzglieder mit dem geringsten Mitteilungswert (das Thema) stehen am weitesten vorn, Satzglieder mit dem höchsten Mit-

teilungswert (das Rhema) stehen im hinteren Teil des Mittelfeldes, aber vor dem den Satzrahmen schließenden Element. Man spricht von der Thema-Rhema-Gliederung des Satzes oder von der sog. funktionalen Satzperspektive als kommunikatives Linearisierungsprinzip. Eine gegen dieses verstoßende Reihenfolge kann die Kommunikation erschweren, evtl. älerfümelnd wirken oder eine ungrammatischen Struktur bewirken:

Er warf ins Wasser den Stock.

Für die Satzgliedfolge ist von Bedeutung, ob das Objekt unbekannt bleibt (vgl. Steinitz 1969, 38). Ist dies der Fall, bleibt das Bekannte am Satzende. Eine Umordnung kann die Grammatikalität tangieren wie in dem Satz

Er bringt ins Zimmer den Gast.

Wenn dieser illokutiver Faktor Einfluss auf die Abfolge der Adverbiale hat, stellt der Sprecher das ihm wichtigste Element der Mitteilung an die erste Stelle des Konstativsatzes. Er entscheidet aufgrund des von ihm den jeweiligen Elementen zugeordneten Mitteilungswerts über ihre Linearisierung. Die Direktionale als verbnächste Konstituenten sind am engsten an das prädikatsbildende Verb gebunden. Heidolph et al. (1981) sprechen von der „engeren Prädikatsgruppe“. Wenn zur Richtungsangabe weitere „Weg“-Adverbiale treten, die den Ausgangspunkt und / oder den Durchgangspunkt angeben, können diese verschiedenen Punkte des Wegs in der Grundabfolge nach ihrer Reihenfolge in der Realität, aber es muss nicht so sein.

Sie ging durch das Zimmer auf den Balkon.

Mehr als drei Direktionale scheinen nicht vorzukommen, denn es lassen sich höchstens die Bezeichnungen von Ausgangs- und Zielpunkt sowie vom passierten Raum kombinieren. Das Direktionale kann auch die Position an der Spitze des Mittelfeldes einnehmen, wenn es Topikcharakter hat. Hat es keinen Topikcharakter, muss es besonders akzentuiert sein. Die Direktionale nehmen im Mittelfeld eine verbadjazente Stellung ein, die als Teil des Prädikatskomplexes auf die Argumentenstruktur der Verben einwirken kann.

Die Direktionaladverbien, ihnen funktional entsprechende PP, Nominalphrasen in einem bestimmten Kasus und Direktionalpartikeln insbesondere sind sprachliche Mittel der Strukturierung des Raums in Richtungen und Gerichtetheiten. Die in adverbial fungierenden Direktionaladverbien lassen sich in zwei Gruppen einteilen. Diese Einteilung erfolgt nach der semantischen Autonomie der Direktionaladverbien im Kommunikationsprozess, die also vom sprachlichen und situativen Kontext abhängig ist. Zu der ersten Gruppe gehören autosemantische Adverbien wie *bergauf*, die in ihrer Bedeutung relativ autonom

sind und deren Bedeutung sich nicht aus einem vorerwähnten Text oder aus der gegebenen Situation ergibt, aber vom Standpunkt des Sprechenden abhängig sein kann (vgl. Helbig / Buscha 2001, 314). Zu der zweiten Gruppe gehören die Synsemantika (Pro-Adverbien), die ohne Präposition wie *dorthin* oder auch mit Präposition wie *darauf*, *hierauf* ausgedrückt werden. In ihrer Bedeutung sind sie nicht autonom und ihre Bedeutung ergibt sich erst aus einem Kontext oder aus der gegebenen Situation. Direktionaladverbien nennen den Ausgangspunkt, Ziel, Verlaufsweg und Erstreckung von Prozessen, Zuständen, Eigenschaften oder Größen. Sie lokalisieren einen Sachverhalt mit den in ihm involvierten Gegenständen räumlich und haben daher eine direktionale Leseart. Diese Adverbien geben eine räumliche Orientierung mit Bezug auf den Sprecherort (die sog. Origo) an (Glück et al. 2005, 388). Direktionaladverbien können sich auf das Agens (*Er springt hinauf*), auf das Patiens (*Er wirft den Ball hinüber*) sowie auf Agens und Patiens (*Er trägt die Kisten hinein*) bezogen sein (vgl. Schatte, 1986). Die Direktionalpartikeln *hin* und *her* haben eine eindeutige Richtungsbedeutung: *her* bezeichnet die Richtung zu einer angenommenen Stelle (oft zum Standpunkt des Sprechers), *hin* bezeichnet die Richtung von einer angenommenen Stelle (oft vom Standpunkt des Sprechers) weg. Dabei kann die Partikel als Verbzusatz erscheinen oder als Satzglied, d.h. als Direktional. Die Direktionalpartikeln sind ausschließlich richtungsorientiert. Sie implizieren weder einen räumlichen Ausgangszustand noch einen solchen Endzustand und können zusammen mit Präpositionalgefügen erscheinen, wobei diese sowohl vor wie nach ihnen positionierbar sind. Viele dieser Elemente lassen in den Präpositionalgefügen mehrere Präpositionen zu wie

Er kletterte auf einen Baum hinauf.

Dabei nennen die Direktionalpartikeln *hin* und *her* die Bewegungsrichtung und das Präpositionalgefüge den Lokalisator (vgl. Weinsberg 1973 u. Schatte 1886).

Eine weitere Ausdrucksform des Direktionale ist *casus absolutus* – eine Nominalphrase in einem bestimmten Kasus in adverbialer Funktion. Pittner (vgl. 1999, 58) betrachtet sie als Lexikoneinheiten, weil sie sehr eingeschränkt veränderbar sind. Außer den Nominalphrasen im Genitiv wie *des Weges kommen*, *des Landes verweisen* treten in adverbialer Funktion auch Dativ-Nominalphrasen wie *sich dem Baum nähern*. Bei Pittner werden Dative in adverbialer Funktion aus der Beschreibung ausgeschlossen. Darüber hinaus kann auch eine Nominalphrase im Akkusativ verwendet werden. Im Akkusativ stehen Adverbiale, mit denen eine Strecke in einer parametrisierten Dimension angegeben wird, im Genitiv dagegen solche, mit denen ein individualisiert gedachter bestimmter Bereich innerhalb einer Dimension (nur Ort oder Zeit) angegeben

wird. Als Kern eines adverbialen Genitivs, Dativs oder Akkusativs kann nur ein Substantiv dienen, nicht indessen eine Substantivierung oder ein Pronomen:

Er ging den Berg hinauf.

Direktionale fungieren im Deutschen auch als Verweismittel, die entweder über den Kontext oder über die Origo monosemiert sind. Dadurch, dass sie nicht direkt einen Gegenstand oder eine Situation nennen, sondern auf Gegenstände, Situationen usw. verweisen, sind sie als abstraktere Ausdrücke zu verstehen. Als Anaphern dienen darüber hinaus vor allem Demonstrativa. Gewöhnlich wird nach links verwiesen. Eine Verweisform ist auf ein im Text vorangegangenes sprachliches Element bezogen und wird allgemein Anapher genannt. Mit einer Katapher dagegen erfolgt ein Rechtsverweis (Vorwärtsverweisung). Ein solcher liegt vor, wenn ein sprachliches Element bzw. eine Elementkombination auf ein im Text nachfolgendes Element bzw. eine solche Elementkombination verweist. Als Verweiselemente situieren Direktionale Sachverhalte oder Größen und verweisen auf Nominal- oder Pronominalphrasen, die solche Umstände bezeichnen (vgl. Engel 1991, 87). Durch Adverbiale kann auch die Distanz zum *hic et nunc* der Sprechhandlung spezifiziert werden. *Dort* verweist auf einen ferner liegenden Sachverhalt, *hier* auf einen näher liegenden. In dieser Funktion lassen sich die Direktionale in phorisch-deiktische (*dorthin, darauf, hierauf*, interrogative und relative Direktionale (*wohin, worauf*) differenzieren. In diesem Fall ist der Bezug auf die Relation zum Sprecher bzw. Ort des Sprechens oder Schreibens zu betonen. Diese Direktionale setzen solche Bezüge voraus, wobei der absolute Bezugspunkt (deiktisch) beim Sprecher liegen kann oder im Text gesetzt wird. Um zu bestimmen, worauf die gegebene Anapher verweist, ist im Text ihr Bezugselement zu finden. Dabei ist der Unterschied zwischen Bezugselementen, die auf Raumbereiche verweisen (*da, dahin*) und Bezugselementen, die wie Bezugsorte Ausschnitte von Raumbereichen sind. *Hierhin* und *dorthin* sind damit deiktische Anaphorika. Direktionale in Gestalt phorisch-deiktischer Adverbien können PP vertreten.

Verben verbinden sich mit Direktionaladverbien und Direktionalpartikeln, und die meisten „(Doppel)partikelverben“ sind Konstruktionen mit Direktionaladverbien. Die Möglichkeiten ihrer Neubildung durch Inkorporation sind beinahe unbegrenzt.

Literatur

- Bartsch, R. 1972. *Adverbialsemantik*. Frankfurt/Main.
Eichinger, L.M. 1989. *Raum und Zeit im Verbwortschatz des Deutschen*. Tübingen.
Ehrich, V. 1983. 'Da' im System der lokalen Demonstrativadverbien des Deutschen. Band 2. Düsseldorf.

- Eisenberg, P. ³1994. *Grundriß der deutschen Grammatik*. Stuttgart – Weimar.
- Engel, U. ²1991. *Deutsche Grammatik*. Heidelberg.
- Engel, U. 2004. *Deutsche Grammatik – Neubearbeitung*. München.
- Engel, U. et al. 1999. *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*. Heidelberg.
- Engelen, B. 1975. *Untersuchungen zum Satzbauplan und Wortfeld in der geschriebenen deutschen Sprache der Gegenwart*. 2 Bde. München.
- Engelen, B. 1986. *Einführung in die Syntax der deutschen Sprache*. Baltmannsweiler.
- Engelen, B. 1988. *Zum System der Direktionaladverbien im Deutschen und seinen Entsprechungen im Japanischen*. In: P. Mrazovic, W. Teubert (eds.). 85–109.
- Fleischer, W., Barz, I. 2007. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen.
- Glück, H. et al. ³2005. *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart und Weimar.
- Helbig, G. 1999. *Deutsche Grammatik: Grundfragen und Abriß*. München.
- Helbig, G., Buscha, J. 2001. *Deutsche Grammatik*. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin.
- Heidolph, K., E. et al. 1981. *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. Berlin.
- Hoberg, U. 1981. *Die Wortstellung in der geschriebenen deutschen Gegenwartssprache*. München.
- Laskowski, R. (Hrsg.). 1986. *Czas i przestrzeń w języku*. Katowice.
- Motsch, W. ²2004. *Deutsche Wortbildung in Grundzügen*. Berlin und München.
- Mrazovic, P., W. Teubert (Hrsg.). 1988. *Valenzen im Kontrast*. Ulrich Engel zum 60. Geburtstag. Heidelberg.
- Pittner, K. 1999. *Adverbiale im Deutschen*. Tübingen.
- Schatte, C. 1985. *Die Semantik kausativer Sätze, dargestellt am Deutschen und Polnischen*. Katowice.
- Schatte, C. 1986. Zur Semantik lokaler Präpositionalphrasen in deutschen und polnischen Bewegungs- und Gerichtetheitsbeschreibungen. In: Laskowski, R. (Hrsg.). 42–50.
- Steinitz, R. 1969. *Adverbialsyntax*. Berlin.
- Schröder, J. 1987. *Deutsche Präpositionen im Sprachvergleich*. Leipzig.
- Schwarze, C., D. Wunderlich. 1985. *Handbuch der Lexikologie*. Königstein.
- Weinsberg, A. 1973. *Przymyki przestrzenne w języku polskim, niemieckim i rumuńskim*. Wrocław, Warszawa, Kraków und Gdańsk.
- Wermke, M. et al. ⁷2005. *Die Grammatik*. Mannheim, Leipzig – Wien – Zürich.
- Zifonun, G. et al. 1997. *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin – New York.

ZWISCHEN INSTRUKTION UND KONSTRUKTION – EINE NEUE PERSPEKTIVE FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT IM SENIORENALTER

JOANNA KIC-DRGAS

Einleitung

Die große Dynamik des demographischen Wandels hat neue Perspektiven vor der Fremdsprachendidaktik eröffnet. Zum einen stehen immer jüngere Lerner im Interessensfeld der Sprachenpraxis, zum anderen gewinnt auch die Gruppe der Senioren an Bedeutung. Diese neue Tendenz, Senioren als Fremdsprachenlernende ernst zu nehmen, stellt eine beachtliche Herausforderung sowohl für Lehrer als auch für Lerner dar, weshalb das Konzept des Fremdsprachenunterrichtens im Alter einer gründlichen Analyse bedarf.

Neue Erkenntnisse in der Fremdsprachendidaktik

Die sozialen und kulturellen Änderungen bleiben nicht ohne Einfluss auf die Fremdsprachendidaktik, weil diese im Dienst der Menschen steht und alles, was Menschen betrifft, sich in didaktischen Konzepten widerspiegeln sollte. Die neuen Gruppen auf der didaktischen Bühne, denen bisher nur marginale Bedeutung beigemessen wurde, besuchen den Fremdsprachenunterricht mit unterschiedlicher Motivation, Erwartungen und Möglichkeiten. Diese drei Elemente müssen zweifelsohne im Lernprozess berücksichtigt werden, um gesetzte Ziele

erreichen zu können. Aus diesem Grund wendet sich die moderne Fremdsprachendidaktik als Folge großer Heterogenität der Lerner in Richtung einer Individualisierung des Lernprozesses. Dieser Individualisierung unterliegen einerseits Ziele und Erwartungen, andererseits Möglichkeiten und Einschränkungen individueller Lerner. Die Frage der Individualisierung gewinnt besonders in Bezug auf Senioren Bedeutung, was im weiteren Teil des Beitrages diskutiert wird. Der Nebeneffekt dieses individuellen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht ist auch die wachsende Komplexität der Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft. Gegenwärtig sind die Verweise auf Soziologie, Psychologie und Medizin in der Fremdsprachendidaktik sichtbarer als je zuvor. Auch dies dient dem Ziel, besser die Bedürfnisse der Lerner befriedigen zu können. Die Realisierung beider Prinzipien (Individualisierung und Komplexität) ermöglicht zum einen eine horizontale Differenzierung der Methoden und Techniken, die innerhalb des Unterrichts angewendet werden. Zum anderen spielt auch dabei die Bewusstmachung vertikaler (z.B. altersbedingter) Unterschiede zwischen den Lernern eine relevante Rolle. Dieser Differenzierung können selbstverständlich die Zielsetzung und Motive der Lerner zugrunde liegen, aber in vielen Fällen spielt auch dabei das Alter eine wichtige Rolle. „Es wird weithin angenommen, dass Alter als wichtiger Einflussfaktor beim Sprachenlernen gilt“ (Roche 2008: 36). Darüber hinaus ergibt sich, dass Alter nicht mehr als Schwelle bzw. Hindernis beim Fremdsprachenlernen, sondern als Kategorie zur besseren Beschreibung der Bedürfnisse und Möglichkeiten jeweiliger Gruppen gesehen wird. Ein wachsendes Interesse am Alter und präzisere Differenzierung der Lernergruppen anhand des Alters haben zur Entdeckung der Senioren als Fremdsprachenlerner geführt.

Senior – Begriffsklärung

Die Senioren als eine gesellschaftliche Gruppe sind zwar immer und in jedem Land anwesend gewesen, aber die Lebensdauer heutiger Senioren hat sich im Vergleich zur Situation vor 20–30 Jahren erheblich verlängert (Szatur-Jaworska 2011: 3); außerdem wurden sie als Lerner nicht ernst genommen. Deshalb entstand auch nicht die Notwendigkeit, sich mit dem Begriff „Senior“ auseinanderzusetzen. Die Antwort auf die Frage, ab wann man Senior ist, bereitet bis heute große Schwierigkeiten, da dieser Begriff „von vielen Klischees geprägt wird“ (Buchegger 2009: 9). Die World Health Organisation (2002) bezeichnet als Senior denjenigen, der das 65. Lebensjahr abgeschlossen hat. Dagegen diskutieren Koli und Künemund (2000: 98), die die Meinung vertreten, dass die Eintrittsgrenze ins Seniorenalter fließender ist und zwischen 60 und 65 liegt. Behrend (2002: 23ff.) präsentiert eine sehr flexible Stellungnahme zum

Thema Alter und betont, dass sich keine eindeutige Grenze (Zäsur) setzen lässt, weil das Alter aus individueller Perspektive definiert werden sollte. Es hängt mit dem Lebensstil, Ernährungsweisen, der Lebenserfahrung, der eigenen Einstellung und vielen anderen Faktoren zusammen. Diese Definition des Alters ermöglicht ein besseres Verstehen des Ungleichgewichts zwischen Lebensalter in Jahren und intellektuellen Kräften bzw. Gesundheitszustand einzelner Menschen. Einen interessanten Beitrag zur Diskussion über das Alter hat Lasslet (1995: 54) mit der Einführung des Begriffs „soziales Alter“ geleistet. Alter gesehen als ein soziales Phänomen und verbunden direkt mit den Aufgaben, die jeder Mensch in der Gesellschaft zu erfüllen hat, soll neu formuliert werden, damit endlich ein realistisches Bild alter Menschen dargestellt wird. Jedoch kann sich die große Umstellung von „tolerieren“ zu „respektieren“ in Bezug auf Senioren (vgl. Buchegger 2009) nicht ausschließlich auf diese Definition beschränken, sondern sie erfordert es vor allem, das Wissen jüngerer Generationen über diese Gruppe zu vertiefen.

Die Motivation zum Fremdsprachenlernen im Seniorenalter

„Für die methodische Umsetzung gilt es, die Lernenden mit ihren individuellen Unterschieden ins Zentrum zu rücken. Der Unterricht darf sich nicht von universellen Lernzielen leiten lassen, sondern muss individualisierte Lernplanungen und methodische Differenzierung vornehmen“ (Decker 2008: 168). Wichtige Informationen über die Lernziele der Lernenden liefert der modernen Fremdsprachendidaktik eine gründliche Analyse der Motivation zum Lernen. Die Motivation wird im Falle der Senioren auch zum entscheidenden Differenzierungskriterium, welches die These unterstützt, dass Senioren als eine selbständige Lernergruppe betrachtet werden sollten. Goschke (2002: 272) nennt die bewussten Prozesse reflektiver Entscheidungen über die Aufnahme einer Tätigkeit „Volition“. Zu betonen ist, dass dieser Begriff sehr zutreffend die Situation der Senioren als Lerner definiert. In den meisten Fällen stützt sich der Wille zum Lernen im Seniorenalter auf innere Impulse, wie den Bedarf nach Anknüpfung sozialer Kontakte mit Gleichaltrigen, die Suche nach Möglichkeiten der Freizeitbeschäftigung oder auch die Realisierung alter Träume. Viele Senioren weisen auch ein großes Interesse an fremder Kultur und Sprache auf, sie möchten gern wissen, wie ihre Gleichaltrigen im Ausland leben (vgl. Jaroszewska 2010: 120). Darüber hinaus spiegeln sich in der Lernmotivation der Senioren sehr unterschiedliche Lebensschicksale und im Laufe des Lebens gesammelte Erfahrungen wider. Da die Motivation der Senioren innerlich bedingt ist, bedarf sie besonderer Rücksicht, denn altersbedingte Ungeduld, Ängste vor dem Neuen und zusätzlicher Stress können Senioren im Blick auf Lernen schnell

entmutigen. Zudem unterscheidet diese innerlich angelegte Motivation Senioren von den jüngeren Erwachsenenlernern, die Fremdsprachen entscheidend häufiger aus äußeren Gründen lernen (professioneller Aufstieg, Auswanderung, neue Arbeitsstelle). Bei einem Mangel äußerer Anstöße zum Lernen müssen die inneren stark unterstützt werden. Diese Unterstützung bedeutet nicht nur die Behandlung einer Thematik, die die Senioren interessiert, sondern sie ruft eine ganze Reihe miteinander verbundener Prozesse hervor, die allgemein als adressatengerechte Vorgehensweise bezeichnet werden können.

Seniorenorientierte Fremdsprachendidaktik

Seniorenorientierte Fremdsprachendidaktik (Geragogik) ist eine Antwort auf die Entstehung und die wachsende Größe der Gruppe der Seniorenlerner. Die Aufgabe, den Bedürfnissen und Erwartungen der neuen Lerner entgegenzukommen, stellt für die moderne Fremdsprachendidaktik eine richtige Herausforderung dar. Die Heterogenität der Gruppe, die im großen Ausmaß durch unterschiedliche Lebenserfahrung, Ausbildung und ausgeübte Berufe geprägt wurde, bildet ein Hindernis bei der Entwicklung einer einheitlichen methodischen Vorgehensweise. Zu betonen sind zusätzlich die in der Jugend geprägten Lerngewohnheiten, die einen großen Einfluss auf die Erwartungen im Alter haben. Heutige Senioren haben ihre ersten Schritte im Fremdsprachenlernen ungefähr in den 1950–1960er Jahren gemacht, was eine starke instruktivistische Prägung im Lernprozess bedeutet (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 70). Der traditionelle Instruktivismus basiert auf drei Säulen (Edelmann 2000: 98ff.):

1. Lernen ist ein immer gleicher Prozess, den man durch den geschickten Einsatz von Reizen steuern kann.
2. Wissen oder Information kann von einem Menschen zum anderen übertragen werden.
3. Wissen ist eine Abbildung von Sachverhalten, die unabhängig vom erkennenden Menschen existieren.

Der instruktivistischen Lerntheorie lag die Behauptung zugrunde, dass das Wissen von einem Menschen zu anderen übertragen wird, was die starke Lehrerzentriertheit begründete. In der Schulpraxis zeichnete sich dieser Ansatz durch eine fest bestimmte Hierarchie (es herrschte eine streng definierte Rollenverteilung) und Dominanz reproduktiver Lernformen aus, die vor allem das Wiedergeben von Stoff und Memorisieren von Inhalten in den Mittelpunkt stellten. Die Lerner waren daran gewöhnt, im Unterricht passiv zuzuhören und nach dem Diktat des Lehrers Notizen zu machen. Der Unterricht verlief ausschließlich nach dem frontalen Muster – der Einsatz von anderen Sozialformen als dem Plenum war nicht üblich. In der Folge haben sich die Lerngewohnheiten und

Einstellungen der Lerner anhand von instruktivistischen Prinzipien entwickelt. Mit Sicherheit würde diese Einstellung keine Diskussionen mehr hervorrufen, wären die Senioren nicht zu Wiederlernern geworden und hätten sich erneut entschieden, einen Sprachunterricht zu besuchen. Diskussionsbedürftig ist vor allem die große Diskrepanz zwischen der instruktivistischen Vorgehensweise und den gegenwärtig im Fremdsprachenlernen sich entwickelnden Tendenzen (siehe Abbildung unten). Heutzutage wird angenommen, dass das Wissen vom Lerner „durch permanente Veränderung der kognitiven Struktur selbst erzeugt“ wird (Roche 2008: 21). Das beste Lernmaterial liefern „Baumaterialien“, die dem Lerner eine Beteiligung des schon vorhandenen Wissens ermöglichen. Watzlawick (2003: 11) hat festgestellt, dass „die Wirklichkeit, die wir wahrnehmen (...), das Ergebnis der Wechselwirkung zwischen dem Beobachtungsstandpunkt, den wir einnehmen, den Mitteln, die wir verwenden, und der Sprache, die wir benutzen, um diese Wirklichkeit mitzuteilen, [ist].“ Dieser konstruktivistisch geprägte Ansatz stellt eine Grundlage der heute verbreiteten Autonomie der Lerner und der Interkulturalität im Bereich des Fremdsprachenlernens dar. Zu betonen ist auch die Bereitschaft der Lerner zur aktiven Mitarbeit und Mitgestaltung des Fremdsprachenunterrichts gemeinsam mit dem Lehrer, was durch eine Vielfalt der eingesetzten sozialen Formen ausgedrückt wird. Die aktive Teilnahme am Unterricht trägt dazu bei, dass die Lerner tatsächlich zu selbständiger Wissenskonstruktion ermutigt werden.

um 1960	2011
Elemente der Grammatik-Übersetzungs-Methode	wachsende Autonomie
Elemente der audiolingualen Methode	Lernerzentriertheit
Frontalunterricht	Vielfalt an Sozialformen
Passiv-rezeptives Lernverhalten	aktives Lernverhalten

Abbildung 1. Die Diskrepanz zwischen den methodischen Vorgehensweisen um 1960 und 2011 (eigene Bearbeitung)

Die gegenwärtige methodische Vorgehensweise wird für jüngere Generationen zur Regel, aber die Senioren sind nicht daran gewöhnt, was zu Missverständnissen bzw. zur Entmutigung im Blick auf Lernen führen kann. Diese Auseinandersetzung von Instruktion und Konstruktion in Bezug auf Fremdsprachenlernen im Alter ruft die Fragestellung hervor, in welche Richtung die seniorenorientierte Fremdsprachendidaktik entwickelt werden sollte. Sollte man die Senioren heutzutage, im 21. Jahrhundert, nach denselben Prinzipien unterrichten, die in den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts angewendet wurden, oder sollte man sich nur auf die gerade in der Fremdsprachendidaktik ver-

breiteten Tendenzen konzentrieren? Bei der wachsenden Anzahl der Senioren, die Fremdsprachenkurse besuchen, kann diese Frage nicht ignoriert werden, sondern sie muss Diskussionen und Untersuchungen anregen.

Probleme bei der Entwicklung einer seniorenorientierten Fremdsprachendidaktik

Große Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer adressatengerechten Fremdsprachendidaktik für Senioren gehen darauf zurück, dass die Seniorenlerner eine relativ wenig erforschte Gruppe darstellen, weshalb ihre Erwartungen und Bedürfnisse immer noch unbekannt sind. Die letzte Lebensphase wurde lange Zeit als Phase des sozialen Abkapselns und der Einsamkeit betrachtet. Darüber hinaus liegen viele Hemmungen vor dem Lernen auf der Seite der Senioren, die es trotz ihrer gesundheitlich und intellektuell guten Verfassung nicht wagen, Fremdsprachenkurse zu besuchen. Dies ergibt sich in hohem Maße aus den gesellschaftlich verbreiteten Stereotypen und Meinungen über das Altsein, die persönliche Entwicklungsmöglichkeiten im Alter nicht zulassen. Oft liegt den anfänglichen Zweifeln gegenüber dem Lernen im Alter einfach Angst vor neuen Herausforderungen und vor dem Unbekannten zugrunde. Die Senioren äußern sich zudem in Befragungen sehr misstrauisch, was selbstverständlich eine genaue Erforschung der Gruppe erschwert. Eine andere Dimension des Problems besteht in der mangelnden Vorbereitung der Fremdsprachenlehrer auf das Unterrichten von Senioren. Beispielweise in Polen werden weder Trainingsprogramme für angehende Lehrer in den Seniorenuniversitäten noch Veranstaltungen zum Thema Fremdsprachengeragogik im Rahmen des Studiencurriculums angeboten. Vor diesem Hintergrund wissen die Lehrer nicht, wodurch sich die Spezifik der Gruppe auszeichnet und dass man Senioren anders als z.B. Jugendliche unterrichten sollte. Mangelnde Vorbereitung führt weiterhin zu unzureichenden Ergebnissen des Lernprozesses, die wiederum die Senioren in Bezug auf Lernen entmutigen können. In der Fachliteratur wird das Thema Senioren häufig lediglich aus soziologischer, biologischer oder pädagogischer Perspektive behandelt (vgl. Backes/Clemens 2008, Baltès/Baltès 1994). Publikationen auf dem Gebiet der Fremdsprachengeragogik sind eine Seltenheit, was ein zusätzlicher Anstoß dafür sein sollte, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der seniorenorientierten Fremdsprachengeragogik hat Berndt (2003) geleistet, indem sie Richtlinien für den Unterricht von Senioren dargestellt hat. Erwähnenswert sind auch die Aufsätze von Jaroszyńska (2009, 2010), die ein gegenwärtiges Bild der Senioren in der polnischen Fremdsprachendidaktik darzulegen versucht.

Widerspiegelung der seniorenfrendlichen Fremdsprachendidaktik in der Praxis

Die praktischen Konsequenzen und der Einsatz der seniorenorientierten Fremdsprachendidaktik beziehen sich auf die in diesem Aufsatz bereits gestellte Frage, nach welchem methodischen Ansatz man Senioren unterrichten sowie ob und wie die Dualität der Vorgehensweisen (einerseits Instruktivismus, andererseits Konstruktivismus) vereinbart werden sollte. Innerhalb der Glottodidaktik werden die Lehr- und Lernprozesse methodologisch rekonstruiert, mit dem Ziel, das menschliche Handeln im Fremdsprachenunterricht kennen zu lernen (vgl. Skowronek 1997:10). Anhand von Interviews mit Deutschlehrern, die an Seniorenuniversitäten in Großpolen unterrichten (in Polen sind Seniorenuniversitäten die einzigen Einrichtungen, die sich in der Organisation von Sprachkursen und Veranstaltungen an Senioren wenden), und von Beobachtungen im Deutschunterricht (welche die empirischen Untersuchungen der Autorin des vorliegenden Aufsatzes einschließen) lässt sich folgende Hauptschlussfolgerung formulieren: Man sollte auf Lerngewohnheiten der Senioren nicht verzichten, sondern sie pflegen. Eine gute Mehrheit der heutigen Senioren, die beispielsweise Deutschkurse besuchen, sind Wiederlerner der Sprache, d.h. sie haben in ihrer Jugend schon Deutsch gelernt, und bei ihnen spielen die Prozesse der Wissensrekonstruktion eine grundlegende Rolle. Von einem gelungenen Lernprozess im Alter kann keine Rede sein, wenn die schon vorhandenen Informationen nicht aktiviert werden und der Schlüssel zu ihrer Aktivierung nicht gerade in den gut bekannten Methoden steckt, die durch den Einsatz neuer, konstruktivistisch basierter Formen unterstützt werden können. Selbstverständlich ist die vollständige Übernahme der instruktivistischen Grundlagen bei den heutigen Senioren nicht mehr möglich, weil diese gern von der gesammelten Erfahrung Gebrauch machen und aktiv am Unterricht teilnehmen wollen. Dennoch stellen bekannte Elemente des Lehrens, wie die Grammatikfixierung, die Vorliebe für eine beliebige Anzahl von Drillübungen, die Erwartung einer eher induktiven als deduktiven Vorgehensweise oder vieler Übersetzungen aus der und in die Muttersprache für viele Senioren einen Bezugspunkt im Lernen dar. Beachtenswert ist zudem ein starkes Bedürfnis nach Autonomie, das sich nicht nur darin äußert, dass die Teilnehmer viele Projekte machen und selbst ihr Wissen auffrischen möchten, sondern auch darin, dass sie gern den Unterricht mitgestalten wollen. Senioren neigen auch zu Reflexionen über das Lernen z.B. damals und heute, was im Fremdsprachenunterricht ebenfalls Anwendung finden kann. Im Rahmen eines Experiments haben zwei Lehrerinnen im Deutschunterricht auch Lerntagebücher eingeführt, und einige der Senioren setzten ihre Tagebücher trotz an-

fänglicher Abneigung individuell fort. Dies beweist, dass die Senioren neuen Methoden gegenüber aufgeschlossen sind, jedoch sollten ihre Lerngewohnheiten in jedem Kontext als Basis dienen.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. (Hg.). 2008. *Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Backes, G.M., W. Clemens. 2008. *Lebensphase Alter. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Altersforschung*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Baltes, P.B., M. Baltes. 1994. „Gerontologie. Begriff, Herausforderungen und Brennpunkte“. In: Baltes P.B., Mittelstraß J. (Hg.). 1994. *Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklungen*. Berlin: Walter de Gruyter. 1–34.
- Baltes, P.B., J. Mittelstraß. (Hg.). 1994. *Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklungen*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Becker, S., G. Wallraven, L. Veelken. (Hg.). 2000. *Handbuch Altenbildung: Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*. Opladen: Leseke+Budrich.
- Behrend, Ch. (Hg.). 2002. *Chancen für die Erwerbsarbeit im Alter. Betriebliche Personalpolitik und ältere Erwerbstätige*. Opladen: Leske+Budrich. 11–30.
- Behrend, Ch. 2002. „Erwerbsarbeit Älterer im Wandel – demographische Herausforderungen und Veränderungen der Arbeitsgesellschaft“. In: Behrend, Ch. (Hg.). *Chancen für die Erwerbsarbeit im Alter. Betriebliche Personalpolitik und ältere Erwerbstätige*. Opladen: Leske+Budrich. 11–30.
- Buchegger, O. 2009. *Senioren besser verstehen*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Berndt, A. 2003. *Sprachlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik*. München: Iudicum.
- Decker, Y. 2008. „Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen“. In: Ahrenholz B. (Hrsg.). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Deutsch als Zweitsprache*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag. 162–173.
- Edelmann, W. 2000. *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Goschke, T. 2002. „Volition und kognitive Kontrolle“. In: Müsseler, J., W. Prinz. (Hrsg.). *Allgemeine Psychologie*. Berlin: Spektrum. 270–335.
- Jaroszewska, A. 2009. „Uczenie się języków obcych jako jedna z form samorealizacji ludzi starszych”. *Lingwistyka stosowana* I. 115–125.
- Jaroszewska, A. 2010. „Kilka uwag na temat metodologii badań prowadzonych wśród osób w wieku senioralnym”. *Neofilolog* 34. 253–265.
- Kohli, M., H. Künemund. 2000. „Alter und gesellschaftliche Partizipation als Thema der Soziologie“. In: Becker, S., G. Wallraven, L. Veelken. (Hg.). *Handbuch Altenbildung: Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*, Opladen: Leseke+Budrich. 94–106.
- Lasslett, P. 1995. *Das dritte Alter: historische Soziologie des Alterns*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Müsseler, J., W. Prinz. (Hg.). 2002. *Allgemeine Psychologie*. Berlin: Spektrum.

- Neuener, G., H. Hunfeld. 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Roche, J. 2008. *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen und Basel: A. Francke.
- Skowronek, B. 1997. *Methodologische Rekonstruktion glottodidaktischer Theorien*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Szatur-Jaworska, B. 2011. „Die Situation älterer Menschen in Polen“. *Länder-Analysen* 87. 2–12.
- Watzlawick, P. 2003. *Kurztherapie und Wirklichkeit*. München: Piper Verlag.
- WHO. 2002. *Active ageing: A policy framework*. (Abrufbar unter <http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf>; Stand vom 01.09.2010).

NGŨ NGHĨA HÓA LIÊN NGÔN NGŨ QUA ĐỐI CHIẾU BA-VIỆT VỀ PHẠM TRÙ THỜI

LÊ ĐÌNH TƯ

SEMANTYZACJA MIĘDZYJĘZYKOWA W ŚWIETLE KONTRASTU KATEGORII CZASU JĘZYKA POLSKIEGO I WIETNAMSKIEGO

Streszczenie

Stosunki międzyjęzykowe przejawiają się nie tylko w zapożyczeniach językowych, lecz także w dziedzinie tłumaczenia utworów literackich z jednego języka na drugi. Trudności lub korzyści w pracach translatorskich odzwierciedlają nie tylko cechy typologiczne języków czy też ich charakterystkę historyczno-kulturalną, lecz także cechy indywidualne tłumaczy tekstów. Te ostatnie przejawiają się w procesie *semantyzacji* zjawisk językowych podczas tłumaczenia. W związku z tym zostało wybrane do omówienia w obrębie tego artykułu zagadnienie *semantyzacji* kategorii czasu w utworach literackich przetłumaczonych z języka polskiego na wietnamski. Wybór ten jest uzasadniony tym, że wyniki wstępnych badań kontrastywnych polsko-wietnamskich wskazują, że kategorie gramatyczne zawsze sprawiają trudności w odbiorze treści semantycznych i walorów artystycznych polskich utworów literackich oraz ich transkodowaniu w języku wietnamskim. Należy więc podjąć próbę analizy istoty tych trudności.

Celem artykułu nie jest jednak analiza literacka, lecz jest analiza językoznawcza zmierzająca przede wszystkim do uwydatnienia cech językowych, które wpływają na odbiór i tłumaczenie utworów literackich. Wyniki badań mogłyby w dalszej perspektywie przyczynić się do budowy zarówno systemu zasad i reguł translatorskich, jak i systemu zasad ewaluacji przekładów pod kątem językoznawczym.

‘*Semantyzacja*’ jest stosunkowo nowym pojęciem w językoznawstwie. Termin ten jest używany częściej w glottodydaktyce i w analizie utworów literackich, przede wszystkim utworów poetyckich. W związku z tym potrzebne jest bliższe jego wyjaśnienie, jako że rozbieżność w jego rozumieniu mogłaby doprowadzić do zamieszania pojęć jemu bliskich, jak np. ‘leksykalizacja’ czy nawet ‘gramatykalizacja’.

Termin ‘*Semantyzacja*’ można rozpatrzyć pod dwoma kątami, tj. pod kątem twórcy tekstów i pod kątem odbiorcy tekstów, przy czym jest on rozumiany w dwojaki sposób: 1) jako akt nadania określonemu elementowi językowemu pewnej treści semantycznej. 2) jako akt odbioru treści semantycznej wyrażonej przez określone formy. W istocie są to dwie strony jednego tylko zjawiska, zależnie od tego, czy jest ono rozpatrywane od strony twórcy tekstu, czy też od strony jego obiorcy.

Analiza kontrastywna polskich utworów literackich i ich ekwiwalentów w języku wietnamskim wskazuje, że tłumacz literatury polskiej bardzo często muszą semantyzować środki formalne języka polskiego i transkodować treści tą drogą otrzymane w języku wietnamskim. Powodem tego jest duża rozbieżność między językami pod wieloma względami, a przede wszystkim względem typologicznym. Różnice typologiczne między językami pociągają za sobą różnice w sposobie spojrzenia na rzeczywistość obiektywną, więc również w językowym obrazie świata, dlatego badanie nad procesami semantyzacji cech typologicznych w tłumaczeniu utworów literatury polskiej może wykryć zróżnicowanie obrazów świata między dwoma językami.

Opierając się na wynikach kontrastywnej analizy kategorii gramatycznych w wybranych utworach (tu: noweli H. Sienkiewicza), można wywnioskować, że kategorie werbalne języka polskiego są bardzo odmienne od języka wietnamskiego i to nie tylko pod względem środków ich wyrażania, lecz także pod względem conceptualnym. Analiza kontrastywna tradycyjnie wyróżnionych opozycji czasowych, ujawniających się w przytoczonych przykładach wykazują, że istnieje pewne zamieszanie w rozumieniu trzech pojęć: 1) kategorii czasu językowego, czyli też lingwistycznego. 2) kategorii czasu psychiczno-logicznego. 3) sposobów i środków wyrażania wykładników czasowych. Niejasność terminologiczna prowadzi do mylącej koncepcji o kategorii czasu w różnych językach. Języki różnią się nie tylko w sposobach i środkach wyrażania czasu, ale także w koncepcji o czasie w ogóle. Z tego powodu, w procesie semantyzacji i transkodowania strony formalnej utworu literackiego, tłumacz nie tylko wybiera ekwiwalentne środki w języku docelowym, lecz przede wszystkim transformuje sposoby spojrzenia na czas z jednego języka do drugiego, zgodnie z koncepcjami o czasie każdego języka. To, że między językiem polskim a wietnamskim istnieje rozbieżność w używaniu wskaźników czasu, jest faktem oczywistym, ponieważ polski jest językiem fleksyjno-syntetycznym, więc czas w tym języku zawsze jest określany przez formy fleksyjne czasowników, natomiast wietnamski jest językiem analitycznym, przeto czas w nim jest określany za pomocą środków leksykalnych. Sprawa jednak polega na tym, że jeden język zawsze „musi” wyrażać czas, a drugi może nie widzieć takiej potrzeby. Taka rozbieżność conceptualna pod względem czasu prowadzi do tego, że tłumacz zawsze dokonuje semantyzacji, żeby wiedzieć, kiedy i jak trzeba określić czas w języku docelowym.

Fakt, że czas w języku wietnamskim nie zawsze jest określany lub jest odmienny od czasu używanego w języku polskim, świadczy o potrzebie odróżnienia czasu językowego od czasu logicznego, przy czym różnice między językami wynikają właśnie z ich odmienności w podejściu do czasu logicznego. Inaczej mówiąc, czas językowy wskazuje na to, w jaki

sposób różne języki określają czas logiczny. Język polski określa go za pomocą gramatycznej kategorii czasu, a język wietnamski określa go za pomocą różnych środków leksykalnych lub wyraża go tylko *implicite* albo nie wyraża go wcale. Te różnice między językami wymagają odpowiedniej regulacji sposobu widzenia czasu w procesie interlingwalnego tłumaczenia tekstów literackich. Trzeba także podkreślić, że cechy charakterystyczne języków mogłyby być nieukrywalne lub niewytłumaczalne przy analizie kontrastywnej jednostek językowych na niższych szczeblach, tj. zdań czy nawet podległych struktur ponadzdaniowych.

Opierając się na wynikach badań kontrastywnych polsko-wietnamskich, można stwierdzić, że potrzebne jest nowe, bardziej adekwatne podejście do problematyki kategorii gramatycznych, zwłaszcza w przypadkach języków analitycznych, jak np. wietnamskiego. W ramach tzw. kategorii czasu, zaproponowane zostało w artykule nowe spojrzenie, które pozwala prowadzić badania kontrastywne na większą skalę.

Các kí hiệu:

Adj	– tính từ
C	– mã hóa
Cnj	– liên từ
DC	– giải mã
L1	– ngôn ngữ gốc
L2	– ngôn ngữ đích
Md	– từ tình thái
ML	– siêu ngôn ngữ
N	– danh từ
P	– thời quá khứ
Prs	– thời hiện tại
TrC	– người chuyển mã/người phiên dịch
V	– động từ

1. Đặt vấn đề

1.1. Khi nói đến quan hệ liên ngôn ngữ, người ta thường chỉ chú ý đến những ảnh hưởng lẫn nhau giữa các ngôn ngữ. Với cách tiếp cận như vậy, các yếu tố ngoại lai đương nhiên trở thành đối tượng nghiên cứu hầu như duy nhất, và kết quả là trong các ngôn ngữ, những vùng ngoại lai trong vốn từ vựng luôn được xác định là biểu hiện rõ nét nhất của quan hệ liên ngôn ngữ. Các thay đổi trong lĩnh vực ngữ pháp, nếu có, thường chỉ được quan tâm ở một mức độ chung nhất, ví dụ như ảnh hưởng của một/ các cấu trúc câu hay cấu trúc ngữ đoạn của tiếng nước ngoài đối với một ngôn ngữ nào đó.

Trong khi đó, mỗi quan hệ liên ngôn ngữ không chỉ bó hẹp trong một phạm vi như vậy. Quan hệ liên ngôn ngữ từ xưa đã và đang thể hiện ở một lĩnh

vực chính yếu hơn – đó là lĩnh vực giao lưu văn hóa nói chung¹, ví dụ như lĩnh vực giảng dạy ngoại ngữ hay chuyển tải những nội dung văn hóa-văn học từ một ngôn ngữ này sang một ngôn ngữ khác. Giao lưu văn hóa, có thể nói là lĩnh vực, trong đó các ngôn ngữ ảnh hưởng lẫn nhau nhiều nhất nhưng không phải là lĩnh vực duy nhất. Chúng ta có thể thấy những ảnh hưởng trong các lĩnh vực khác như chính trị, luật pháp, hay kinh tế. Chính trong các lĩnh vực này, ảnh hưởng các ngôn ngữ về mặt từ vựng được thể hiện rõ nhất². Tuy nhiên, điều đáng nói là trong toàn bộ vấn đề quan hệ liên ngôn ngữ, sự vay mượn từ ngữ giữa các ngôn ngữ chỉ là một khía cạnh mà thôi. Ở khía cạnh này thực ra chúng ta chỉ quan sát mối quan hệ liên ngôn ngữ dưới một góc độ của một ngôn ngữ nhất định và cũng giới hạn ở một lĩnh vực khá hẹp của nó là lĩnh vực bổ sung sự thiếu hụt từ vựng dựa vào các ngôn ngữ khác. Ta không thấy ở đây cái quan hệ liên ngôn ngữ theo đúng nghĩa của nó, vì sự chú ý dường như chỉ tập trung làm rõ các lí do cũng như các nguyên tắc nội ngôn ngữ của quá trình phát triển hệ thống từ vựng.

1.2. Trong khi đó, quan hệ liên ngôn ngữ thể hiện ở rất nhiều khía cạnh khác, ví dụ: tác động của chúng đến sự phân hóa xã hội, vấn đề địa chính trị, vấn đề chủ nghĩa bá quyền ngôn ngữ, ý thức bảo vệ sự trong sáng, thuần chủng của tiếng mẹ đẻ, và liên quan đến nó là thái độ bài ngoại trong ngôn ngữ, vấn đề chữ viết... nhưng chiếm một vị trí đặc biệt là vấn đề chuyển dịch các ngôn phẩm từ ngôn ngữ này sang ngôn ngữ khác. Chính trong lĩnh vực cuối cùng này, quan hệ liên ngôn ngữ mới được thể hiện rõ rệt nhất và tự nhiên nhất. Những khó khăn hay thuận lợi trong việc chuyển dịch các ngôn phẩm từ ngôn ngữ này sang ngôn ngữ khác không đơn thuần chỉ phản ánh những đặc điểm về loại hình ngôn ngữ và/hay những đặc điểm lịch sử-văn hóa của các ngôn ngữ mà còn phản ánh những đặc trưng dân tộc, chủng tộc, chính trị, kinh tế, và nhất là những đặc trưng cá nhân của người chuyển dịch các ngôn phẩm. Nhiều khi một nhà phiên dịch tồi có thể làm cho mọi người hiểu sai về các vấn đề ngôn ngữ.

1.3. Vì những lí do nêu trên, chúng tôi sẽ đặt quan hệ liên ngôn ngữ trong một ngữ cảnh rộng lớn hơn, nhằm làm nổi rõ những tác động khác của mối quan hệ này, bên cạnh những tác động vẫn thường được xem xét trong các công trình nghiên cứu về ảnh hưởng lẫn nhau giữa các ngôn ngữ.

Trong khuôn khổ bài báo này, chúng tôi muốn đề cập đến vấn đề ngữ nghĩa hóa trong việc chuyển dịch phạm trù thời từ tiếng Ba Lan sang tiếng Việt trong một số tác phẩm dịch văn học Ba Lan sang tiếng Việt. Sở dĩ chúng tôi chọn vấn đề này để bàn luận là do trong nghiên cứu thực tiễn dịch thuật ở Việt Nam nói riêng và trong quan hệ liên ngôn ngữ Ba-Việt nói chung, các phạm trù

¹ Xem: Trần Lê, Báo, 2009.

² Xem: Nguyễn Thị, Hoài Nhân, 2002.

ngữ pháp tiếng Ba Lan luôn luôn là trở ngại cho việc tiếp thu nội dung ngữ nghĩa cũng như giá trị nghệ thuật của các tác phẩm văn học. Phân tích việc ngữ nghĩa hóa các phạm trù ngữ pháp không chỉ giúp tìm ra những nét khác biệt trong hệ thống của hai ngôn ngữ mà còn có thể đặt cơ sở cho việc xây dựng các nguyên tắc dịch thuật cũng như nguyên tắc đánh giá các bản dịch của các dịch giả.

2. Ngữ nghĩa hóa trong quan hệ liên ngôn ngữ

2.1. Trong lĩnh vực nghiên cứu quan hệ liên ngôn ngữ, cần phải có một công cụ thích hợp để thao tác trong khi phân tích các quá trình tác động – đó là một hệ thống những khái niệm thích hợp. Trong phạm vi bài báo này, có một khái niệm cần thiết và cần phải làm rõ – đó là khái niệm *ngữ nghĩa hóa*.

Trước hết cần phải khẳng định rằng khái niệm ‘ngữ nghĩa hóa’ hiện chưa được sử dụng rộng rãi trong ngôn ngữ học, hoặc nói chính xác hơn: chưa được sử dụng trong phần lớn các nghiên cứu ngôn ngữ. Khái niệm này thậm chí chưa xuất hiện trong tiếng Anh cho đến năm 2005, khi đó tác giả của bài báo này đã đưa ra thuật ngữ “semantisation” trong bài báo “The semantisation of fonemes in Vietnamese Language”³, theo đó khái niệm ‘ngữ nghĩa hóa’ được hiểu là quá trình gán cho một yếu tố ngôn ngữ một ý nghĩa nào đó hoặc là quá trình tiếp nhận mặt ý nghĩa của một yếu tố ngôn ngữ nhất định. Đó thực ra chỉ là hai mặt của một vấn đề. Xét dưới góc độ người tạo ngôn phẩm (nói hoặc viết) thì ngữ nghĩa hóa là đưa nghĩa vào một yếu tố ngôn ngữ, còn xét dưới góc độ người tiếp nhận ngôn phẩm là tiếp thu mặt ngữ nghĩa của các yếu tố ngôn ngữ.

Các quá trình ngữ nghĩa hóa diễn ra trên tất cả các cấp độ ngôn ngữ. Trên cấp độ ngữ âm-âm vị, ngữ nghĩa hóa chủ yếu thể hiện ở việc gán cho các âm vị, vốn là những đơn vị trống nghĩa, các ý nghĩa nào đó (có thể là chủ quan, cá nhân hoặc khách quan, xã hội) hoặc hướng người nghe/ người đọc vào việc tiếp nhận chúng như là những đơn vị có nghĩa.⁴

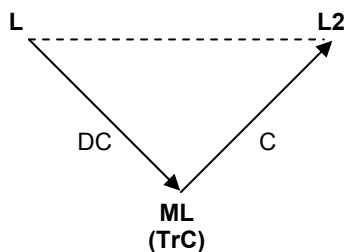
Đối với việc tiếp nhận những đơn vị ngôn ngữ thuộc những cấp độ cao hơn, tuy cách hiểu đơn giản như trên về khái niệm ‘ngữ nghĩa hóa’ vẫn có thể được áp dụng và vẫn có hiệu lực, nhưng do tính phức tạp của vấn đề sẽ được đề cập trong bài viết nên cần phải cụ thể hóa khái niệm này hơn và có phần mở rộng hơn một chút, chính bởi vì các đơn vị trên những cấp độ này đều là những đơn vị có nghĩa. Mặt khác, nếu không được giải thích thỏa đáng, khái niệm này có thể bị giao thoa với khái niệm ‘*từ vựng hóa*’, một khái niệm cũng liên quan đến mặt tiếp nhận ý nghĩa nhưng không phù hợp để giải quyết vấn đề được nêu ra ở đây.

³ Xem: Lê Đình Tư, 2005.

⁴ Ibid.

2.2. Trước hết, như đã nói ở trên, khái niệm ‘ngữ nghĩa hóa’ liên quan đến việc tiếp thu mặt ý nghĩa của các đơn vị ngôn ngữ. Việc tiếp thu mặt ý nghĩa của các đơn vị ngôn ngữ có thể là quá trình mang tính chất nội ngôn ngữ, khi người tiếp thu ngôn phẩm chỉ phân tích ngữ nghĩa ngôn phẩm để hiểu và có thể có những phản ứng ngôn ngữ thích hợp. Trong trường hợp này, chúng tôi sẽ sử dụng khái niệm *người giải mã nội ngôn ngữ* (dekoder intralingwalny). Trong khi chuyển dịch các ngôn phẩm, việc tiếp thu mặt ý nghĩa của các đơn vị ngôn ngữ không chỉ dừng ở việc giải mã các ngôn phẩm mà còn phải chuyển mã hoặc mã hóa các yếu tố ngữ nghĩa của các ngôn phẩm *ngôn ngữ gốc* thành một ngôn phẩm tương đương trong một ngôn ngữ khác (*ngôn ngữ đích*). Tuy nhiên, trước khi chuyển mã, người phiên dịch phải chuyển tất cả những nội dung đã được tiếp thu sang một thứ *mã trung gian* – ngôn ngữ lôgic hay còn gọi là *siêu ngôn ngữ*. Mã trung gian này là thứ ngôn ngữ không phụ thuộc vào những đặc điểm loại hình của bất kì một ngôn ngữ nào vì nó chỉ bao gồm các khái niệm và các phán đoán hay tư tưởng. Đó là một thứ ngôn ngữ mang những đặc điểm của những bức điện tín, trong đó chỉ bao gồm các thông tin ngữ nghĩa. Vấn đề này chúng tôi đã trình bày trong một bài báo nhan đề “*Dịch- nhìn từ góc độ của ngôn ngữ học*”⁵.

Quá trình chuyển mã này có thể biểu diễn theo một sơ đồ như sau:



Qua sơ đồ có thể thấy rằng, quá trình chuyển dịch một ngôn phẩm từ một ngôn ngữ sang một ngôn ngữ khác là quá trình chuyển mã (transkodowanie). Người phiên dịch là *người chuyển mã liên ngôn ngữ* (transkoder interlingwalny). Người chuyển mã liên ngôn ngữ cần phải thực hiện một số thao tác cơ bản:

- 1) Giải mã ngôn phẩm của ngôn ngữ gốc để tiếp thu mặt ngữ nghĩa của ngôn phẩm đó;
- 2) Chuyển các thông tin ngữ nghĩa của ngôn phẩm gốc sang một thứ *siêu ngôn ngữ* hay còn gọi là *ngôn ngữ tư duy lôgic*, hoặc *ngôn ngữ chuyển tiếp*;
- 3) Mã hóa các yếu tố ngữ nghĩa của ngôn phẩm ngôn ngữ gốc thành ngôn phẩm ngôn ngữ đích.⁶

⁵ Xem: Lê Đình Tư, 1992.

⁶ Lê Đình Tư. Ibid.

Có thể thấy rằng trong các thao tác này, hai thao tác đầu liên quan đến việc hiểu ý nghĩa của ngôn phẩm trong ngôn ngữ gốc: Với thao tác 1), người phiên dịch phân tích tất cả các yếu tố ngôn ngữ của ngôn phẩm gốc để hiểu ngôn phẩm. Thao tác này phụ thuộc vào sự hiểu biết hệ thống ngôn ngữ gốc và những yếu tố liên quan của người phiên dịch, và cũng chỉ cần dựa vào những hiểu biết đó mà thôi. Thậm chí có thể nói rằng, việc hiểu đúng nội dung ngữ nghĩa của ngôn phẩm ngôn ngữ gốc ở một mức độ nào phụ thuộc vào khả năng thoát ra khỏi sự lệ thuộc vào hệ thống ngôn ngữ đích của người phiên dịch. Với thao tác 2), người phiên dịch trở nên độc lập với các hệ thống ngôn ngữ để có được một cái nhìn khách quan đối với những thông tin ngữ nghĩa do thao tác 1) mang lại. Nếu không đạt được tới điểm quan sát khách quan này (ví dụ khi người phiên dịch chưa có trình độ ngoại ngữ ở mức hoàn hảo) thì người phiên dịch sẽ phụ thuộc vào đặc điểm loại hình của một ngôn ngữ, và do đó, việc chuyển dịch ngôn phẩm hoặc là sẽ bị ảnh hưởng về mặt loại hình của ngôn ngữ gốc, hoặc là chịu ảnh hưởng của những đặc điểm ngôn ngữ đích.

Quá trình bao gồm hai thao tác nói trên chúng tôi gọi là quá trình *ngữ nghĩa hóa*. Như vậy, có thể thấy rằng quá trình ngữ nghĩa hóa là quá trình quan trọng nhất trong hoạt động chuyển mã của nhà phiên dịch, bởi vì nó quyết định tới chất lượng của bản dịch.

2.3. Thực ra, thuật ngữ ‘ngữ nghĩa hóa’ đã và đang được sử dụng với một nội hàm khá giống với nội hàm chúng tôi vừa trình bày ở trên, nhưng trong một lĩnh vực khác: lĩnh vực giảng dạy ngoại ngữ. Trong lĩnh vực này, khái niệm ‘ngữ nghĩa hóa’ thậm chí được sử dụng khá phổ biến, nhưng là để chỉ một bước (hoặc giai đoạn) trong quá trình giảng dạy ngữ liệu ngoại ngữ (ví dụ như giảng dạy các đơn vị từ vựng). Thường thì ‘ngữ nghĩa hóa’ được hiểu là bước tiếp theo sau bước giới thiệu mặt ngữ âm hay hình thức của các đơn vị ngôn ngữ. Như vậy, ngữ nghĩa hóa ở đây được hiểu là bước (giai đoạn) giúp cho người học tiếp thu/ hiểu ý nghĩa của các đơn vị có nghĩa trong ngoại ngữ mà người dạy muốn truyền đạt. Trong tiếng Ba Lan chẳng hạn, ‘ngữ nghĩa hóa’ luôn luôn được xem là một giai đoạn không thể thiếu trong quá trình giảng dạy ngoại ngữ, từ việc truyền đạt ý nghĩa của các đơn vị từ vựng của ngoại ngữ đến việc truyền đạt nội dung của các đơn vị giao tiếp như phát ngôn hay văn bản. Ewa Furche và Danuta Gnyś trong “Chương trình giảng dạy tiếng Đức cho các lớp I – III cấp tiểu học”⁷, đã đưa ra nội dung của bước ‘ngữ nghĩa hóa’ các số từ tiếng Đức như sau:

Ngữ nghĩa hóa: Giáo viên vừa cho học sinh xem tranh (một vài lần), vừa phát âm các số từ, và học sinh nhắc lại theo giáo viên., hoặc:

Ngữ nghĩa hóa: Một học sinh (Toni) đưa ra các yêu cầu, biểu diễn hành động cho trước một vài lần sau đó các học sinh khác và giáo viên làm theo. hoặc:

⁷ Xem: Ewa Furche and Danuta Gnyś, 2005: 17–19.

Ngữ nghĩa hóa: Giáo viên cho học sinh xem các đám mây tô màu và phát âm các từ chỉ màu tương ứng trong tiếng Đức. Các tác giả còn bổ sung thêm một hoạt động nhằm giúp cho học sinh ‘ngữ nghĩa hóa’ đúng các từ chỉ màu sắc trong tiếng Đức như sau: Lúc này giáo viên nên nói chuyện với học sinh một chút bằng tiếng Ba Lan về chủ đề sở thích màu sắc, đồng thời nhấn mạnh rằng mỗi người đều có quyền yêu thích một loại màu nào đó.

Bằng những thủ thuật khác nhau, giáo viên truyền đạt ý nghĩa của các đơn vị ngôn ngữ cho học sinh, ví dụ: Giáo viên gọi từng học sinh lên bảng và dán chữ kí của mình dưới những bức tranh về các loại sản phẩm mà mình thấy phù hợp với các từ nghe được, sau đó tất cả học sinh và giáo viên nhắc lại theo giáo viên tên gọi của tất cả các sản phẩm. Đối với những đơn vị ngôn ngữ lớn hơn, thủ thuật ‘ngữ nghĩa hóa’ cũng tương tự như vậy. Ví dụ: sau bước *dẫn nhập* (bước I), nói chuyện về nội dung bài học lần trước), là bước *giới thiệu* nội dung bài học mới, theo đó giáo viên giới thiệu bài đọc về chủ đề liên quan (ví dụ: „Gia đình”).

2.4. Ngoài ra, cần phải nêu thêm một quan niệm khá thú vị về vấn đề *ngữ nghĩa hóa* trong phân tích tác phẩm văn học. Trong phân tích tác phẩm văn học, khái niệm ‘ngữ nghĩa hóa’ trước hết cũng được dùng để chỉ thao tác phân tích ngữ nghĩa các tác phẩm mà đặc biệt là các tác phẩm thi ca. Trong các tác phẩm thi ca, cùng một cấu trúc hình thức có thể được lí giải theo những hướng khác nhau, đó chính là sự ‘ngữ nghĩa hóa’ hình thức ngôn bản thi ca. Có thể hiểu rộng hơn, ‘ngữ nghĩa hóa’ trong văn học là cách tiếp nhận hay cách hiểu nội dung thông tin của tác phẩm nghệ thuật trên cơ sở phân tích mặt hình thức của nó. Ví dụ: Câu đối:

*„Khoác một áo bào, đảm đang khó khăn thiên hạ
Vung ba thước kiếm, tận thu lòng dạ thế gian.”*

có thể hiểu theo một nghĩa hay hai nghĩa, tùy thuộc vào khả năng ngữ nghĩa hóa hình thức văn bản của người tiếp thu.

Mặt khác, ‘ngữ nghĩa hóa’ còn được hiểu theo hướng ngược lại, tức là dưới góc độ của người tạo văn bản. Khi tạo văn bản, tác giả ‘ngữ nghĩa hóa’ mặt hình thức và cấu trúc ngôn ngữ của văn bản nhằm đạt được giá trị nghệ thuật cho văn bản. Giá trị nghệ thuật sở dĩ có được là nhờ các thao tác lựa chọn có chủ đích, không ngẫu nhiên các yếu tố ngôn ngữ và tổ chức chúng lại thành văn bản.⁸ Như vậy, ‘ngữ nghĩa hóa’ ở góc độ này được quan niệm như là cách làm gia tăng các tầng bậc nghĩa cho một hình thức của ngôn ngữ nghệ thuật. Các quá trình ngữ nghĩa hóa hình thức sẽ tạo ra những bình diện nội dung chồng lên nội dung cơ bản (dictum), tức nội dung do các cấu trúc từ vựng và ngữ pháp

⁸ Xem vd: Sławiński, 1974: 101.

mang lại. Song, do trong hệ thống ngôn ngữ, quá trình *ngữ nghĩa hóa* các quan hệ hình thức không được mã hóa nên xuất hiện trong diễn ngôn nghệ thuật (thi ca), và thậm chí cả trong quá trình tiếp nhận chính diễn ngôn đó, một cách tiếp nhận mang tính chất nhập nhằng và tự do.

Tóm lại, ngữ nghĩa hóa ở đây có thể hiểu theo hai hướng: 1) Bổ sung một/các bình diện nghĩa cho văn bản, và 2) Phân tích để hiểu các bình diện ngữ nghĩa của văn bản. Nhưng dù đi theo hướng nào thì rốt cuộc khái niệm ‘ngữ nghĩa hóa’ vẫn liên quan đến quá trình phân tích để hiểu mặt ngữ nghĩa của văn bản. Do vậy, có thể nói rằng quan niệm về ‘ngữ nghĩa hóa’ trong phân tích văn học cũng gắn với quan niệm của chúng tôi, vì thực ra, đối chiếu ngôn ngữ trong các tác phẩm văn học cũng chính là hoạt động dựa trên việc phân tích các bình diện ngữ nghĩa của văn bản. Điều khác biệt của hai hình thái hoạt động này chỉ thể hiện ở chỗ: đối chiếu ngôn ngữ nhằm mục đích tìm ra những khác biệt và tương đồng giữa hai hệ thống ngôn ngữ, phục vụ cho việc giảng dạy ngôn ngữ, còn phân tích văn học lại nhằm tìm ra những cách hiểu các tác phẩm văn học, định hướng cho việc tìm ra các giá trị thẩm mỹ của văn bản.

3. Ngữ nghĩa hóa trong quan hệ ngôn ngữ Ba –Việt

3.1. Do các đặc điểm về vị trí địa lý và lịch sử, quan hệ liên ngôn ngữ Ba - Việt chỉ thể hiện chủ yếu trong lĩnh vực văn học-nghệ thuật, trong đó lĩnh vực văn học đóng vai trò quan trọng hơn cả. Trong khoảng vài chục năm lại đây, nhiều tác phẩm văn học có giá trị của Ba Lan đã được các dịch giả giới thiệu với độc giả Việt ả am, đồng thời một số tác phẩm văn học của Việt ả am cũng đã được dịch sang tiếng Ba Lan. Điều đó khiến cho quan hệ ngôn ngữ giữa hai dân tộc được mở rộng. Tuy nhiên, do khác xa nhau về loại hình, hai ngôn ngữ đã và đang gây khó khăn cho các dịch giả trong việc chuyển tải các nội dung văn hóa-ngôn ngữ từ ngôn ngữ này sang ngôn ngữ kia. Do vậy, việc ngữ nghĩa hóa các hiện tượng văn hóa-ngôn ngữ trong quá trình dịch các tác phẩm văn học có ý nghĩa quyết định đến chất lượng của các bản dịch. Đây chính là lí do khiến chúng tôi quyết định nghiên cứu vấn đề ngữ nghĩa hóa trong quan hệ ngôn ngữ Ba-Việt, thể hiện trong các tác phẩm văn học dịch đã xuất bản. ả hằm phát hiện ra những khó khăn trong quá trình ngữ nghĩa hóa các nội dung văn hóa-ngôn ngữ, chúng tôi tiến hành đối chiếu các tác phẩm nguyên bản tiếng Ba Lan với các tác phẩm dịch tương đương trong tiếng Việt. Trong phạm vi bài báo này chúng tôi chỉ xin trình bày một số kết quả đối chiếu về mặt ngôn ngữ giữa hai nguồn tư liệu được đối chiếu.

Trong quá trình đối chiếu ngôn ngữ học các văn bản văn học tiếng Ba Lan được dịch sang tiếng Việt, quả thực chúng tôi đã bắt gặp nhiều hiện tượng mà các dịch giả người Việt đã phải xử lí theo hướng ngữ nghĩa hóa. Có thể nói,

người dịch văn học Ba Lan sang tiếng Việt luôn luôn phải thực hiện các thao tác ngữ nghĩa hóa để có thể tạo ra những văn bản tương đương trong tiếng Việt, bởi vì giữa hai ngôn ngữ có nhiều điểm khác biệt về loại hình. Chính nhờ các kết quả ngữ nghĩa hóa các hiện tượng ngôn ngữ tiếng Ba Lan mà các dịch giả người Việt mới tiếp cận được với giá trị của tác phẩm văn học Ba Lan và nhờ đó chuyển tải chúng cho độc giả người Việt theo cách riêng của tiếng Việt.

Sau đây, chúng tôi sẽ đưa ra và làm rõ một số vấn đề liên quan đến hiện tượng ngữ nghĩa hóa mà các dịch giả người Việt phải giải quyết trong quá trình thực hiện công việc dịch thuật.

3.2. Vấn đề nổi bật trong số các vấn đề ngôn ngữ là các phạm trù ngữ pháp của tiếng Ba Lan và tiếng Việt. Sự khác biệt quá lớn về mặt loại hình ngôn ngữ đặt ra cho các dịch giả nhiệm vụ phải tìm ra những phương tiện ngôn ngữ thích hợp trong tiếng Việt để biểu đạt những nội dung ngữ nghĩa mà các phương tiện ngôn ngữ Ba Lan có thể biểu đạt. Tiếng Ba Lan vốn là một ngôn ngữ thuộc loại hình tổng hợp nên nó sử dụng các phạm trù ngữ pháp để biểu thị các mối quan hệ nội ngôn ngữ giữa các đơn vị ngôn ngữ. Tuy nhiên, các phạm trù ngữ pháp còn liên quan đến cả hiện thực khách quan bên ngoài ngôn ngữ. Vì vậy, sự khác biệt về mặt loại hình giữa hai ngôn ngữ kéo theo cả những khác biệt trong bức tranh ngôn ngữ về thế giới vốn thể hiện những cách nhìn nhận khác nhau về thế giới khách quan của mỗi dân tộc. Bởi vậy, khắc phục những khác biệt về mặt loại hình ngôn ngữ trong dịch thuật cũng có nghĩa là làm thế nào để người Việt hiểu được bức tranh ngôn ngữ của người Ba Lan vốn là một yếu tố tạo nên những giá trị riêng của văn bản.

Để thấy rõ những khác biệt này, chúng tôi xin nêu ra một ví dụ sau đây:⁹

Tiếng Ba Lan	Tiếng Việt
Ocean <i>był ukolysany</i> .	Đại dương <i>tĩnh lặng</i> .

Trước hết, ta hãy dùng các kí hiệu siêu ngôn ngữ để mô tả và đối chiếu hai đơn vị tương đương trên đây:

Tiếng Ba Lan	Tiếng Việt
Ocean <i>był ukolysany</i> . [N (ocean) + V.P (był) + Adj (ukolysany)] [N (đại dương) + V.P (là) + Adj (tĩnh lặng ¹⁰)]	Đại dương <i>tĩnh lặng</i> . [N (đại dương) + Adj (tĩnh lặng)]

⁹ Tất cả những ví dụ trong bài báo được lấy từ hai truyện ngắn của nhà văn Ba Lan H. Sienkiewicz: „*Nhạc công đại phong cầm*” và „*Người gác đèn biển*”. Xem: Lê Bá Thứ, 2004.

¹⁰ Ở đây chúng tôi tạm thời bỏ qua những khác biệt trong bản dịch về mặt từ vựng.

Kết quả đối chiếu cho ta những nhận xét ban đầu sau đây:

1) Trong ngôn ngữ gốc cũng như ngôn ngữ đích, các đơn vị đối chiếu đều là câu đơn hai thành phần. Tuy nhiên, trong tiếng Ba Lan, thành phần vị thể của câu gồm có động từ ‘*być*’, mà đơn vị tương đương tiếng Việt của nó là động từ quan hệ ‘*là*’, và một tính từ. Trong khi đó vị thể của câu tiếng Việt chỉ bao gồm một tính từ, không có động từ quan hệ ‘*là*’.

2) Phù hợp với loại hình ngôn ngữ của mình, động từ ‘*być*’ tiếng Ba Lan được biến đổi dạng thức để thể hiện các ý nghĩa ngữ pháp mang tính phạm trù, đó là các ý nghĩa: *giống đực, số ít, ngôi III, thời quá khứ, thể không hoàn thành, thức trần thuật và dạng bị động*. Tất cả các ý nghĩa ngữ pháp này đều được thể hiện bằng một chỉ tổ hình thức chung: [H].

3) Trong khi đó, ở câu tương ứng của tiếng Việt, ta thấy chỉ có một loại ý nghĩa ngữ pháp được thể hiện hàm ẩn, đó là ý nghĩa thức – thức trần thuật. Điều đáng chú ý là ngay cả ý nghĩa thời là ý nghĩa luôn luôn được thể hiện trong tiếng Ba Lan thì trong câu tiếng Việt, nó hoàn toàn không được thể hiện. Ý nghĩa dạng (bị động) không thể tồn tại trong loại câu như thế này của tiếng Việt, vì ở đây không có động từ.

4) Mặc dù có những khác biệt khá lớn trên đây, có thể khẳng định rằng, về cơ bản, câu văn dịch đã chuyển tải được nội dung của câu văn nguyên ngữ.

Như vậy, có thể thấy rằng, dịch giả đã phải thực hiện một quá trình ngữ nghĩa hóa phức tạp để chuyển dịch câu văn Ba Lan sang tiếng Việt sao cho vẫn giữ được giá trị ngữ nghĩa của nó mà không vi phạm quy tắc ngữ pháp tiếng Việt. Một người phiên dịch không thực hiện tốt quá trình ngữ nghĩa hóa, có thể sẽ bị phụ thuộc vào các ý nghĩa phạm trù của câu văn tiếng Ba Lan và dịch câu văn trên sang tiếng Việt như sau: ‘*Đại dương đã tĩnh lặng.*’, trong đó ‘*đã*’ là chỉ tổ biểu thị thời quá khứ, hoặc tồi hơn: ‘*Đại dương đã là tĩnh lặng*’, trong đó có cả động từ lẫn chỉ tổ thời quá khứ của động từ. Những câu văn như vậy vẫn có thể hiểu được trong tiếng Việt nhưng là những ‘*câu văn dịch*’ chứ không phải là câu văn thuần Việt.

3.3. Đương nhiên, trường hợp trên đây chỉ là một ví dụ khá đơn giản về việc ngữ nghĩa hóa các ý nghĩa phạm trù của tiếng Ba Lan. Trong thực tế, chúng tôi đã bắt gặp nhiều hiện tượng mà sự khác biệt hình thức của câu văn nguyên ngữ và câu văn ngôn ngữ đích thể hiện mức độ phức tạp lớn hơn nhiều của quá trình ngữ nghĩa hóa, đòi hỏi người dịch phải thoát ra khỏi ngữ cảnh hẹp trong phạm vi câu. Chẳng hạn như trong ví dụ sau đây:

Tiếng Ba Lan	Tiếng Việt
Morze tylko burzyło się , ponieważ przypływ wzbierał .	Biển cuộn sóng , bởi thủy triều đang lên .

Các câu văn trên có thể được tách thành hai mệnh đề và mỗi mệnh đề có thể được mô tả bằng các kí hiệu siêu ngôn ngữ như sau:

Tiếng Ba Lan	Tiếng Việt
<p>(1) Morze tylko burzyło się, N (morze) + Md (tylko) + V.P (burzyło się), = N (biển) + Md (chỉ) + V.P (cuộn sóng),</p> <p>(2) przyplyw wzbierał. N (przyplyw) + V.P (wzbierał) N (thủy triều) + V.P (đã lên)</p>	<p>(1) Biển cuộn sóng, N (biển) + V (cuộn) + N (sóng)</p> <p>(2) thủy triều đang lên. N (thủy triều) + Prs (đang) + V (lên)</p>

Qua đối chiếu sơ bộ, có thể nêu những nhận xét sau đây:

1) Sự khác biệt giữa hai ngôn ngữ chỉ thể hiện trong cấu trúc vị thể của các mệnh đề; thành phần chủ ngữ của các mệnh đề hoàn toàn giống nhau;

2) Cấu trúc vị thể trong mệnh đề (1) của tiếng Ba Lan có chứa những yếu tố: từ tình thái chỉ sự hạn chế ‘*tylko*’ (chỉ), động từ ‘*burzyć się*’ (gào thét/cuộn sóng) với các ý nghĩa ngữ pháp thường thấy (so sánh với ví dụ bên trên): *giống trung, số ít, ngôi III, thời quá khứ, thức trần thuật, thể không hoàn thành và dạng chủ động*. Trái lại, trong cấu trúc vị thể của đơn vị tương đương trong tiếng Việt ta chỉ có thể xác định được hai loại ý nghĩa ngữ pháp là: *thức trần thuật và dạng chủ động*;

3) So sánh cấu trúc vị thể trong mệnh đề (2), có thể nhận thấy sự khác biệt rõ rệt nhất giữa hai đơn vị tương đương là sự khác biệt về thời của động từ: trong tiếng Ba Lan, động từ biểu thị *thời quá khứ*, còn trong tiếng Việt thời của động từ là *thời hiện tại*.

Có thể giải thích nguyên nhân dẫn đến những khác biệt trong trường hợp này như sau:

– Trong cấu trúc vị thể (1) của mệnh đề tiếng Việt, dịch giả đã chọn động từ ‘*cuộn sóng*’ vốn bao hàm nét nghĩa ‘*ở mức độ thấp*’, do đó nếu dùng thêm từ tình thái biểu thị sự hạn chế ‘*chỉ*’ thì ý nghĩa tổng thể của động từ sẽ là ‘*sóng rất yếu*’. Ngược lại, nếu dịch giả chọn động từ ‘*gào thét*’ vốn bao hàm nét nghĩa ‘*ở mức độ cao*’ thì ‘*chỉ*’ sẽ làm tăng nét nghĩa này lên và do đó ý nghĩa tổng thể của động từ sẽ là: ‘*sóng rất to*’. Sự lựa chọn này thể hiện kết quả ngữ nghĩa hóa của dịch giả: sóng biển không ở mức ‘*rất yếu*’ nhưng cũng chưa đến mức ‘*rất to*’, vì sóng lúc này chỉ do thủy triều lên gây ra. Chính sự vắng mặt của từ tình thái ‘*chỉ*’ thể hiện được nét nghĩa tinh tế này.

– Sự vắng mặt của chỉ tố thời trong cấu trúc vị thể (1) của tiếng Việt so với cấu trúc tương đương trong tiếng Ba Lan cũng là kết quả ngữ nghĩa hóa

phạm trù thời của tiếng Ba Lan. Trong tiếng Ba Lan, thời của động từ luôn luôn được thể hiện tường minh thông qua các dạng thức hình thái học của động từ. Trong cấu trúc vị thể (1), sở dĩ động từ ‘*burzyc się*’ được biến đổi dạng thức để thể hiện thời quá khứ là do nó được quy chiếu với thời điểm kể chuyện của tác giả. Với điểm quy chiếu này, tiếng Ba Lan sử dụng thời hiện tại khi động từ biểu thị hành động hoặc trạng thái diễn ra cùng với thời điểm kể chuyện này. Đó chính là thời gian kể chuyện hoặc thời gian trần thuật. Những gì diễn ra trước thời điểm kể chuyện này đều được thể hiện bằng thời quá khứ của động từ, trừ những trường hợp đặc biệt khi dạng thức thời hiện tại của động từ được sử dụng trong chức năng không điển hình để chỉ thời quá khứ.¹¹ Trong khi đó, tiếng Việt không tuân theo nguyên tắc này. Với tư cách là một ngôn ngữ không biến hình, ý nghĩa thời trong tiếng Việt không bắt buộc phải được thể hiện đồng thời với động từ mà có thể được thể hiện bằng các chỉ tố nằm ngoài động từ, thậm chí nằm rất xa động từ. Do vậy, thời kể chuyện trong tiếng Việt, nói chung, đều không được thể hiện hoặc chỉ được thể hiện ngầm ẩn thông qua một chỉ tố thời gian nào đó ở bên ngoài động từ, ví dụ: ‘*năm ấy*’, ‘*lúc ấy*’, ‘*bấy giờ*’... Điều này khiến cho việc xác định thời kể chuyện trong tiếng Việt thường phải dựa vào ngữ cảnh rộng của sự kiện, ví dụ như toàn bộ văn bản, hoặc ít nhất là ở phạm vi trên câu. Trong trường hợp truyện ngắn ‘*Người gác đèn biển*’ (‘*Latarnik*’), chỉ tố thời xuất hiện ngay trong câu mở đầu tác phẩm: ‘*Có lần đã xảy ra một sự biến...*’ (t. Ba Lan: ‘*Pewnego razu zdarzyło się, że...*’). Sau khi đã sử dụng chỉ tố thời này, thời kể chuyện thường là thời phiếm định. Và đây chính là lí do vì sao trong cấu trúc vị thể (1) tiếng Việt chúng ta không thấy chỉ tố thời nào cả. Trong khi đó ở nguyên bản, mặc dù chỉ tố thời tương đương cũng được sử dụng (‘*Pewnego razu*’) nhưng sau đó các động từ vẫn phải được biến đổi dạng thức để thể hiện thời kể chuyện – thời quá khứ. Đó là do tính bắt buộc của nguyên tắc thể hiện thời của động từ tiếng Ba Lan, và có thể xem đây là một kiểu dư thừa phương tiện biểu đạt ý nghĩa thời trong ngôn ngữ này.

Sự khác biệt về thời trong cấu trúc vị thể (2) lại do một nguyên nhân khác gây nên: Sự kiện ‘*przytyw wzbierał*’ trong tiếng Ba Lan vẫn được quy chiếu vào thời kể chuyện, do đó động từ biểu thị sự kiện đó phải được biến đổi theo dạng thức của thời quá khứ, còn trong tiếng Việt, sự kiện ‘*thủy triều đang lên*’ lại được quy chiếu vào sự kiện ‘*biển cuộn sóng*’, tức là một sự kiện khác trong câu, mà hai sự kiện này lại có quan hệ chặt chẽ với nhau ‘*biển cuộn sóng khi/bởi thủy triều đang lên*’. Tuy nhiên, đó chưa phải là tất cả, vì giả sử người dịch không sử dụng ‘*đang*’ mà sử dụng ‘*đã*’: ‘*thủy triều đã lên*’, thì về ý nghĩa, câu văn hoàn toàn có thể chấp nhận được. Rõ ràng là ở đây còn có một yếu tố khác đã tác động vào việc lựa chọn chỉ tố ‘*đang*’ để đưa vào câu văn dịch. Đó là ý nghĩa ‘*thể*’ của động từ ‘*wzbierać się*’. Đây là động từ *thể không hoàn thành*, do

¹¹ Xem: Strutyński J., 1999: 167; ągórko A., 1996: 86–87.

đó cho dù có được sử dụng ở thời quá khứ thì nó vẫn biểu thị ý nghĩa ‘*còn chưa xong*’, ‘*còn tiếp tục*’. Ý nghĩa này của động từ chắc chắn cũng đã được dịch giả lưu ý trong quá trình ngữ nghĩa hóa các yếu tố ngôn ngữ trong câu văn. Vì vậy, việc cân nhắc để sử dụng chỉ tố thời hiện tại ‘*đang*’ chịu sự chi phối không chỉ của ý nghĩa *thời* mà cả ý nghĩa *thế*. Cho nên, thời hiện tại trong trường hợp này của tiếng Việt vừa giống mà lại vừa không giống với thời hiện tại của tiếng Ba Lan: Nó không chỉ xuất sự kiện diễn ra vào lúc tác giả kể chuyện mà chỉ xuất sự kiện diễn ra đồng thời với sự kiện khác đang được nói tới trong phát ngôn. Chính vì sự tồn tại của cách sử dụng thời theo kiểu này mà có một số nhà nghiên cứu cho rằng tiếng Việt có thời hiện tại tương đối tương tự như trong tiếng Anh.¹²

3.4. Trong quá trình đối chiếu ngôn ngữ các bản dịch, chúng tôi còn quan sát được những trường hợp, trong đó các hiện tượng ngữ pháp của hai ngôn ngữ biểu hiện ra theo những cách thức trái ngược nhau.

Thực vậy, chúng ta hãy phân tích ví dụ sau đây¹³:

Tiếng Ba Lan	Tiếng Việt
Noc jest spokojna i chłodna, prawdziwa polska noc!	Đêm yên tĩnh và se lạnh, đúng là đêm Ba Lan!

Để thấy được sự khác nhau giữa các đơn vị đối chiếu, ta hãy phân tích các câu tương đương thành hai mệnh đề và mô tả cấu trúc của chúng theo cách làm giống như trên kia:

Tiếng Ba Lan	Tiếng Việt
(1) Noc jest spokojna i chłodna, [N (noc) + V.Prs (jest) + Adj (spokojna) + Cnj (i) + Adj (chłodna)] = [N (đêm) + V.Prs (là) + Adj (yên tĩnh) + Cnj (và) + Adj (se lạnh)]	(1) Đêm yên tĩnh và se lạnh, [N (đêm) + Adj (yên tĩnh) + Cnj (và) + Adj (se lạnh)]
(2) prawdziwa polska noc! [Adj (prawdziwa) + Adj (polska) + N (noc)] = [Adj (thật) + Adj (thuộc Ba Lan) + N (đêm)]	(2) đúng là đêm Ba Lan! [Md (đúng) + V (là) + N (đêm) + N (Ba Lan)]

¹² Xem chẳng hạn: Solncew và cộng sự, 1960: 68; Bystrow và cộng sự, 1975: 64–65.

¹³ Xem: „*Người gác đèn biển*”: 89.

Sau khi đối chiếu các mệnh đề trong hai thứ tiếng, có thể nêu ra những nhận xét sau đây:

– Trong mệnh đề (1) tiếng Ba Lan có sự hiện diện của động từ ‘*być*’ (‘*là*’). Động từ này được biến đổi hình thái để thể hiện các ý nghĩa ngữ pháp như đã mô tả ở mục 3.1., chỉ có điều ở đây thời của động từ là thời hiện tại. Trong đơn vị tương đương tiếng Việt ta thấy không có mặt động từ, do đó ý nghĩa thời không được thể hiện tường minh;

– Trong mệnh đề (2) tiếng Ba Lan, động từ không được sử dụng, do đó ý nghĩa thời không được thể hiện tường minh, tuy nhiên dựa vào ngữ cảnh ta có thể xác định được thời ở đây là thời hiện tại. Trong khi đó ở mệnh đề (2) câu văn dịch tiếng Việt có mặt động từ ‘*là*’ nhưng không có chỉ tố thời đi theo, do đó không thể xác định được thời của động từ này.

– Như vậy, sự khác biệt giữa tiếng Ba Lan và tiếng Việt trong trường hợp nêu trên thể hiện ở chỗ: trong câu văn tiếng Ba Lan, thời sử dụng là thời hiện tại, còn trong câu văn tiếng Việt, ta không xác định được thời. Sự khác biệt này có thể lí giải trên cơ sở nguyên tắc quy chiếu khác nhau của hai ngôn ngữ. Trong trường hợp này, các sự kiện trong câu tiếng Ba Lan được quy chiếu vào thời gian của nhân vật chứ không phải là thời gian kể chuyện. Phù hợp với quy tắc quy chiếu thời, những sự kiện diễn ra cùng với thời gian nói/ suy nghĩ/ tưởng tượng của nhân vật sẽ là thời hiện tại. Tiếng Việt không áp dụng nguyên tắc này mà dựa trên nguyên tắc về *tính xác định* hay *không xác định* của thời gian. Khi nói về những sự kiện diễn ra thường xuyên, cố định, hàng ngày hoặc những sự kiện mà khi nói tới chúng, ta không cần phải để ý đến thời gian, ví dụ: khi nêu phán đoán về một hiện tượng chẳng hạn, tiếng Việt cho phép không sử dụng các chỉ tố thời – đó chính là lúc thời không được thể hiện tường minh. Tiếng Việt chỉ bắt buộc sử dụng các chỉ tố thời khi cần phải quy chiếu, và điểm quy chiếu không nhất thiết phải là thời gian nói/suy nghĩ/ tưởng tượng mà có thể là một sự kiện khác hay thời điểm bắt đầu/ kết thúc hành động, thời điểm của các sự kiện/biến cố quan trọng, thời điểm đưa ra lời hứa/cam kết...

Nói một cách khái quát, động từ -vị từ tiếng Ba Lan luôn luôn thể hiện tường minh ý nghĩa thời thông qua các dạng thức hình thái tương ứng, cho dù ý nghĩa thời trong những trường hợp cụ thể có cần thiết hay không, còn động từ -vị từ tiếng Việt chỉ biểu thị ý nghĩa thời khi cần phải định vị một sự kiện hay trạng thái trên dòng thời gian bất định. Điều này đòi hỏi người phiên dịch không chỉ phải hiểu được ý nghĩa của văn bản mà còn phải tìm ra những cách thức thích hợp để khắc phục những khác biệt giữa các ngôn ngữ.

4. Tổng kết

4.1. Trong khuôn khổ một bài báo, chúng tôi không có tham vọng trình bày đầy đủ và chi tiết các kết quả nghiên cứu đối chiếu hai ngôn ngữ làm cơ sở

cho việc lí giải các thao tác ngữ nghĩa hóa trong công việc dịch thuật Ba-Việt. Qua đối chiếu các bản dịch Ba-Việt, có thể thấy rằng những khác biệt thường gây khó khăn cho nhà phiên dịch là những yếu tố liên quan đến các phạm trù ngữ pháp vốn gắn liền với các đặc điểm về loại hình ngôn ngữ.

Trong hệ thống các phạm trù ngữ pháp của tiếng Ba Lan, một ngôn ngữ biến hình/tổng hợp tính, các phạm trù của động từ tỏ ra có nhiều khác biệt so với hệ thống ngữ pháp của tiếng Việt, không chỉ về mặt hình thức biểu hiện mà còn cả về mặt cách thức quan niệm. Mặt khác, động từ là yếu tố có vai trò rất quan trọng trong việc tạo ra các kiểu đơn vị thông báo khác nhau, bởi vì chúng là những yếu tố tạo ra tính vị thể. Các phạm trù của riêng danh từ (phạm trù *cách*) hoặc chung cho cả danh từ và động từ (các phạm trù *giống, số*) tuy có chứa đựng nhiều đặc điểm của ngôn ngữ nguyên bản nhưng lại không phải là những phạm trù gây nhiều khó khăn cho việc ngữ nghĩa hóa. Một phạm trù ngữ pháp như phạm trù *cách* của tiếng Ba Lan, lẽ ra phải gây khó khăn cho người dịch vì *cách* là khái niệm không có trong tiếng Việt, tuy nhiên trong thực tế, những khác biệt này lại không gây ra những cản trở lớn trong việc ngữ nghĩa hóa các yếu tố ngôn ngữ của nguyên bản, trừ một vài *cách* như *tặng cách* chẳng hạn. Song, thực ra khó khăn do *tặng cách* gây ra lại liên quan nhiều đến phạm trù *dạng* của động từ. Tương tự, phạm trù *giống* của danh từ thường không gây ra khó khăn nào cho người phiên dịch Ba-Việt, mặc dù trong tiếng Việt không có phạm trù *giống ngữ pháp*. Trong quá trình đối chiếu hai ngôn ngữ, chúng tôi không ghi nhận được những trường hợp nào mà phạm trù này gây ra trở ngại đáng kể cho việc hiểu văn bản hoặc một loại đơn vị nào đó dưới văn bản. Có lẽ đó là do phạm trù này chỉ là một thứ quy ước máy móc, mang tính áp đặt nên đối với những ngôn ngữ không sử dụng phạm trù giống không thể nảy sinh vấn đề đúng/sai, do đó không cần giải thích, vì vậy trong quá trình dịch người ta hoàn toàn không cần để ý đến nó.

4.2. Cái gọi là phạm trù thời, mà trong bài báo này chúng tôi tập trung đề cập, cho thấy có nhiều sự khác biệt giữa hai ngôn ngữ được lựa chọn để đối chiếu và do đó thường đòi hỏi sự ngữ nghĩa hóa của người phiên dịch. Mặc dù thời là khái niệm mang tính phổ quát nhưng các ngôn ngữ lại khác nhau về quan niệm, cách thức và phương tiện biểu thị thời.

Kết quả đối chiếu liên ngôn ngữ về cái gọi là phạm trù thời cho thấy rằng, hiện đang có sự nhầm lẫn trong việc hiểu khái niệm thời với tư cách là một *phạm trù ngữ pháp*, thời với tư cách là một *phạm trù tâm lí* (thời lôgic) và thời với tư cách là *phương thức thể hiện* các ý nghĩa thành phần của phạm trù thời. Sự nhầm lẫn này đang dẫn đến quan niệm không đúng về ý nghĩa thời trong các ngôn ngữ, theo đó các ngôn ngữ chỉ khác nhau về cách thức và phương tiện thể hiện phạm trù thời, và do vậy, khi dịch các văn bản từ ngôn ngữ này sang ngôn ngữ khác, chỉ cần chú ý vào việc lựa chọn các phương tiện thể hiện chứ không phải là cách thức ngữ nghĩa hóa các thời. Đó là quan niệm dựa trên cách tiếp cận

đã được định hình sẵn theo khuôn mẫu các ngôn ngữ Ấn-Âu, theo cách nhìn nhận vấn đề thời của các ngôn ngữ Ấn-Âu.

4.3. Dựa vào kết quả đối chiếu ngôn ngữ Ba-Việt, chúng tôi cho rằng việc ngữ nghĩa hóa trong quan hệ ngôn ngữ Ba-Việt là một hoạt động mang tính bất buộc, vì không thể đem quan niệm về thời trong nguyên bản tiếng Ba Lan áp dụng cho tiếng Việt, do chỗ quan niệm về thời trong hai ngôn ngữ không giống nhau. Nói cách khác, sự khác nhau về thời giữa tiếng Ba Lan và tiếng Việt không phải chỉ là sự khác nhau về cách thức và phương tiện biểu thị phạm trù thời mà chủ yếu là sự khác nhau về quan niệm. Trong nhiều trường hợp, tiếng Việt quan niệm về thời gần giống như là một phạm trù tâm lí chứ không chỉ là phạm trù ngôn ngữ. Sự vắng mặt các chỉ tố thời trong nhiều trường hợp sử dụng ngôn ngữ là bằng chứng cho thấy đối với tiếng Việt, việc sử dụng các chỉ tố thời phụ thuộc vào *tình cần thiết/ không cần thiết* phải định vị các sự kiện trên dòng thời gian bất định. Khi không có sự cần thiết, tiếng Việt không sử dụng các chỉ tố thời, mặc dù về mặt tâm lí-lôgich ý thức về sự tồn tại của thời vẫn hiện hữu. Việc không sử dụng các chỉ tố thời chỉ là do người sử dụng ngôn ngữ không cảm thấy phải lưu ý đến thời. Trong khi đó, ở tiếng Ba Lan, thời hầu như luôn luôn được thể hiện cùng với các động từ, ngay cả khi không cần thiết phải chỉ xuất thời gian, hoặc thậm chí là việc chỉ xuất thời đó có thể không hợp lí (như khi nói về các hiện tượng vĩnh cửu chẳng hạn). Chính điều này làm cho các dịch giả phải lưu ý đến việc ngữ nghĩa hóa các chỉ tố thời hoặc sự vắng mặt của các chỉ tố đó trong quá trình dịch thuật.

4.4. Từ những thực tế nêu trên, chúng tôi thấy cần phải phân biệt hai loại thời: *thời ngôn ngữ* và *thời tâm lí-lôgich* hoặc nói gọn là *thời lôgich*. Thời *lôgich* là thời chung cho mọi người trên thế giới, tức mang tính chất toàn nhân loại, còn thời ngôn ngữ là loại thời do các ngôn ngữ quy ước để định vị thời gian của các sự kiện hay trạng thái theo cách thức riêng của từng ngôn ngữ. Nói cách khác, *thời ngôn ngữ* cho ta biết các ngôn ngữ thể hiện *thời lôgich* như thế nào. Sự quy ước về cách thể hiện thời lôgich đương nhiên không giống nhau trong các ngôn ngữ. Do vậy, khi làm công tác dịch thuật, dịch giả luôn luôn phải hiệu chỉnh sao cho thời của ngôn ngữ nguyên bản được thể hiện phù hợp với các nguyên tắc sử dụng thời của ngôn ngữ đích. Khi dịch giả người Việt dịch câu: “*Ziemia jest planetą*” của tiếng Ba Lan, anh ta không thể giữ lại thời hiện tại của động từ ‘*być*’ để dịch câu trên thành “*Trái đất đang là một hành tinh*” mà phải dịch thành một câu phiếm thời là: “*Trái đất là một hành tinh,*” (không có chỉ tố thời), bởi vì tiếng Việt không dùng thời hiện tại trong những trường hợp như vậy. Xét về mặt tâm lí-lôgich, người Ba Lan cũng hiểu là “*Trái đất luôn luôn là một hành tinh*” nên việc dùng thời hiện tại ở đây là không hợp lí, nhưng vì về mặt ngôn ngữ, họ đã “chót” quy ước phải luôn luôn dùng thời với động từ nên dù muốn hay không,

họ vẫn “bắt buộc” phải đưa thời hiện tại vào động từ ‘*być*’. Ngược lại, nếu người Ba Lan dịch câu:

“*Tôi đã có con*”

[PrN (tôi) + (đã) + V (có) + N (con)]

[PrN (ja) + P (już) + V (mieć) + N (dziecko)]

sang tiếng Ba Lan mà dùng hình thức thời quá khứ cho động từ ‘*mieć*’ (*có*) và dịch thành „*Ja) mialem dziecko,*” thì nội dung thông báo sẽ khác hẳn tiếng Việt: Khi đó, nội dung của thông báo sẽ là: „*Trước đây tôi đã có con nhưng bây giờ không có nữa.*”. Vì vậy, người dịch bắt buộc phải dùng thời hiện tại cho động từ. Rõ ràng là việc lựa chọn thời thích hợp phụ thuộc vào kết quả của quá trình ngữ nghĩa hóa các chỉ tố thời của ngôn ngữ gốc để chuyển sang thời tâm lí-lôgich. Xét về thời lôgich thì trong trường hợp này rõ ràng là không có ‘thời quá khứ’, vốn vẫn được coi là thời dùng để biểu thị những sự kiện diễn ra ‘trước thời điểm nói’ theo như quy ước của tiếng Ba Lan, mà chỉ có nội dung thông báo về một ‘trạng thái’ đang hiện hữu: trạng thái có con.

Điều này cũng chứng tỏ rằng việc sử dụng dấu hiệu hình thức trong trường hợp này của tiếng Việt không phải để thể hiện ý nghĩa *thời* mà là để thể hiện một *tình trạng*, đúng hơn là để so sánh hai tình trạng: tình trạng *chưa có con* và tình trạng *có con*. Đó là một cách nhìn định hướng vào sự kiện chứ không phải là cách nhìn định hướng vào thời điểm diễn ra sự kiện. Nói cách khác, từ *đã* ở đây trước hết được dùng để chỉ xuất các sự kiện chứ không phải để chỉ xuất thời gian.

4.5. Tất cả những điều nói trên cho thấy rằng khái niệm ‘*phạm trù thời*’ với tư cách là một phạm trù ngữ pháp không phù hợp với những ngôn ngữ như tiếng Việt. Ở đây cần phải dùng khái niệm ‘*thời từ vựng*’, hoặc ‘*thời tâm lí*’. Tuy nhiên, như đã nói ở trên, ‘*thời tâm lí*’ là thời chung cho mọi ngôn ngữ, do vậy sẽ hợp lí hơn nếu gọi đây là ‘*thời từ vựng*’. Chỉ có điều thời tiếng Việt gần với thời tâm lí nhiều hơn do động từ không có sự biến đổi hình thái bắt buộc, và do đó khi ‘*lí trí*’ mách bảo rằng không có sự cần thiết phải thể hiện thời thì chỉ tố thời không được sử dụng. Như vậy, quá trình ngữ nghĩa hóa thời trong dịch Ba-Việt là quá trình tìm hiểu về sự khác biệt trong quan niệm về ‘*thời ngôn ngữ*’ trong mối liên hệ với ‘*thời tâm lí*’. Đó chính là quá trình chuyển cách nhìn từ ‘*thời ngữ pháp*’ sang ‘*thời tâm lí*’ rồi từ đó mã hóa bằng ‘*thời từ vựng*’ của tiếng Việt.

Có thể nhận thấy rằng, việc phân tích đối chiếu hai ngôn ngữ về thời nói riêng và về các ý nghĩa ngữ pháp nói chung trên cấp độ văn bản sẽ giúp phát hiện ra những đặc trưng của các ngôn ngữ mà các kết quả đối chiếu trong phạm vi những cấp độ thấp hơn không phát hiện được. Vì vậy, theo chúng tôi, cần phải hình thành một ngành ngôn ngữ học nghiên cứu về quan hệ liên ngôn ngữ nói chung, trong đó ngữ nghĩa hóa là một trong những lĩnh vực then chốt.

5. Kết luận

Trên đây chúng tôi đã cố gắng làm rõ một số khó khăn tác động lên quá trình ngữ nghĩa hóa các tác phẩm văn học từ tiếng Ba Lan sang tiếng Việt. Đó là những khó khăn do sự khác biệt về loại hình ngôn ngữ gây nên. Các phạm trù ngữ pháp vốn là những khái niệm được hình thành trên cơ sở các ngôn ngữ biến hình-tổng hợp tính không phù hợp với các ngôn ngữ đơn lập. Do vậy, cần phải hình thành những khái niệm và cách nhìn mới đối với loại hình ngôn ngữ này. Trên cơ sở phân tích đối chiếu sự khác biệt về phạm trù của động từ, mà trước hết là phạm trù thời, chúng tôi đề xuất cách tiếp cận mới đối với khái niệm ‘phạm trù’ trong tiếng Việt. Tuy nhiên, đây mới chỉ là những bước đi ban đầu theo hướng nghiên cứu này. Với cách tiếp cận mới, chúng tôi hi vọng sẽ có thể tiến hành nghiên cứu đối chiếu hai ngôn ngữ trên quy mô rộng lớn hơn. Các kết quả nghiên cứu trong lĩnh vực này chắc chắn sẽ góp phần vào việc mô tả các ngôn ngữ chính xác hơn, và nhờ đó, góp phần vào việc nâng cao khả năng ứng dụng của các công trình nghiên cứu ngôn ngữ học vào các lĩnh vực khác, đặc biệt là lĩnh vực giảng dạy ngôn ngữ.

Tài liệu tham khảo và trích dẫn (Bibliografia i źródła przykładów)

- Bañcerowski, J. 1993. *A theory of predicative structure (Insights from Japanese and Korean)*. Papers and Studies in Contrastive Linguistics 27. 5–26.
- Bañcerowski, J. 1997. *Aspects of general morphology*. Studia Germanica Posnaniensia XXIII. s. 13–46.
- Bañcerowski, J. 1998. *A general theory of flexion*. In: Puppel, S. (ed.). 7–65.
- Bañcerowski, J. 1999. *Diversity of flexion*. In: Vielfalt der Sprachen. Festschrift für Aleksander Szulc zum 75. Geburtstag. Wien. 483–504.
- Bañcerowski, J. 1999a. *Towards a grammar of flexion*. Investigationes Linguisticae. Biuletyn poświęcony językoznawstwu ogólnemu, porównawczemu i stosowanemu VI. Poznań. 5–84.
- Bartmiński, J. (red.). 2001. *Współczesny język polski*. Lublin: Wydawnictwo im. Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bąk, P. 1977. *Gramatyka języka polskiego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Bogucki, Ł. 1998. *Toward understanding translation*. Folia Linguistica Anglica 1. Acta Universitatis Lodzianensis. Łódź. 233–252.
- Bogusławski, A., J. Mędelska. (red.). 1997. *Współczesny język polski i rosyjski. Konfrontacja przekładowa*. Warszawa: Katedra Lingwistyki Formalnej. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bùi Mạnh, Hùng. 2008. *Ngôn ngữ học đối chiếu*. (Lingwistyka kontrastywna). NXB Giáo dục. TP HCM.

- Buszkowski, W., W. Marciszewski., J. van Benthem. (red.) 1998. *Categorial grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bystrov, I.S., Nguyen Tai Can, N. V. Stankiewicz. 1975. *Gramatika wietnamskovo jazyka*. Leningrad: Izdat'elstwo Leningradskowo Uniwersiteta. 41–63.
- Dahl, Ö. (red.). 2000. *Tense and aspect in the languages of Europe*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Grzegorzczkova, R. 1991. *Problem tzw. samozwrotności zaimków, forma czasu oraz czasowników performatywnych*. W: Sambor, J., R. Huszcza. (red.). 1991: *Prace z językoznawstwa ogólnego i kontrastywnego*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. 45–48.
- Grzegorzczkova, R. 2001a. *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzegorzczkova, R. 2001b. *Kategorie gramatyczne*. W: Bartmiński, J. (red.). 2001. *Współczesny język polski*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej. 453–467.
- Handke, K. 1997. *Rozważania i analizy językoznawcze. Wybór prac*. Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy.
- Handke, K. 1997a. *Czas i przestrzeń w polskich pracach językoznawczych*. W: Handke, K. (red.). *Rozważania i analizy językoznawcze. Wybór prac*. Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy. 37–43.
- Handke, K. 1997b. *Pojęcie czasu w językoznawczych pracach diachronicznych i synchronicznych*. W: Handke, K. (red.). *Rozważania i analizy językoznawcze. Wybór prac*. Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy. 45–47.
- Hoàng, Dũng & Bùi Mạnh, Hùng. 2003. *Vấn đề phạm trù „Thì” trong tiếng Việt (qua một cuộc đối thoại)*. [Zagadnienie kategorii czasu w języku wietnamskim (W świetle jednego dialogu)]. *Ngôn ngữ* 7.
- Hy V. Luong. 1990. *Discursive practices and linguistic meanings*. Amsterdam: John Benjamins. 124–149.
- Janda, L.A. 2004. *Koncepcja przypadku i czasu w językach słowiańskich*. (Przekł. M.E. Majewska). Kraków: Universitas.
- Jędrzejko, E. 1987. *Semantyka i składnia polskich czasowników deontycznych*. Wrocław: Ossolineum.
- Kita, M. 2004. *Z zagadnień gramatyki polskiej i słowiańskiej. Księga jubileuszowa dla Profesora Aleksandra Wilkonia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Korytkowska, M. 1999. *Z problematyki opisu styku diatezy oraz kategorii czasu i aspektu. (Na materiale bułgarskim i polskim)*. *Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej* 35. Warszawa: PAN. 173–192.
- Korzeniowska, A. 1998. *Explorations in Polish-English mistranslation problems*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kowalik, J. 1981. *Czas leksykalny jako jeden z elementów czasu językowego*. W: Blicharski, M. (red.). *Problemy nominacji językowej*. T. 1. Katowice: Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego. 105–136.
- Laskowski, R., A. Orzechowska. 1984. *Fleksja*. W: Urbańczyk, S. (red.). *Gramatyka języka polskiego. Morfologia*. Warszawa: PWN. 97–306.

- Laskowski, R. 1985. *Studia gramatyczne VII*. Wrocław: Ossolineum.
- Laskowski, R. (red.) 1986. *Czas i przestrzeń w języku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Laskowski, R. (red.) 1987. *Studia gramatyczne VIII*. Wrocław: Ossolineum.
- Laskowski, R. 1987a. *Niektóre trudności i kwestie sporne w opisie fleksji języka polskiego*. W: Laskowski, R. (red.). *Studia gramatyczne VIII*. Wrocław: Ossolineum. 99–122.
- Lê Đình, Tư. 1989. *Các bình diện ngữ nghĩa tiếng Việt và việc chuyển dịch các văn bản tiếng Việt sang tiếng nước ngoài*. (Plany semantyczne języka wietnamskiego a tłumaczenie tekstów z wietnamskiego na inne języki). Nội san Ngoại ngữ 1.
- Lê Đình, Tư. 1992. *Dịch nhìn từ góc độ ngôn ngữ học* (Tłumaczenie – spojrzenie pod kątem lingwistyki). Nội san Ngoại ngữ 1.
- Lê Đình, Tư. 2005. *The semantization of phonemes in Vietnamese*. Oriental and Linguistic Studies from Poznan 8. 145–160.
- Lê Đình, Tư. 2005a. *Bức tranh ngôn ngữ về thế giới qua quan hệ liên ngôn ngữ*. (Językowy obraz świata poprzez stosunki międzyjęzykowe). Ngoại ngữ 5. 3–19.
- Lê Đình, Tư. 2009. *Sự phân hóa trong các vùng ngoại lai tiếng Việt*. (zróżnicowanie w enklawach zapożyczeń języka wietnamskiego). Ngôn ngữ và Đời sống 6. 8–13.
- Lê Bá, Thụ. 2004. *Henryk Sienkiewicz – Nàng thứ ba*. (Wybrane nowele z oryginalnego zbioru: Henryk Sienkiewicz – Nowele. Tomy I, II, III). NXB Văn học.
- Lê Quang, Thiêm. 2008. *Nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ*. (Studia kontrastywne międzyjęzykowe). NXB ĐH Quốc gia. Hà Nội.
- Lyons, J. 1989. *Semantyka*. T. 2. (Przekład A. Weinsberg). Warszawa: PWN.
- Maćkiewicz, J. 1999. *Co to jest „językowy obraz świata”?*. Etnolingwistyka 11. 7–24.
- Mindak, J. 1985. *Przeźródź czasowa a semantyka i kształt formalny wypowiedzeń*. Studia z Filologii Rosyjskiej i Słowiańskiej 23. Warszawa. 61–64.
- Nagórko, A. 2006. *Zarys gramatyki polskiej*. Wyd. 6. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nguyễn Đình, Hòa. 1997. *Vietnamese – Tiếng Việt không son phần*. Amsterdam: John Bennjamins.
- Nguyễn Hồng, Côn. 2001. *Vấn đề tương đương trong dịch thuật*. (Sprawa ekwiwalentności w translatoryce). Ngôn ngữ 11.
- Nguyễn Kim, Thân. 1963. *Nghiên cứu về ngữ pháp tiếng Việt, t. 1* (Studia gramatyczne języka wietnamskiego, t. 1). Hà Nội.
- Nguyễn Kim, Thân. 1964. *Nghiên cứu về ngữ pháp tiếng Việt, t. 2* (Studia gramatyczne języka wietnamskiego, t. 2). Hà Nội.
- Nguyễn Kim, Thân. 1977. *Động từ trong tiếng Việt* (Czasowniki w języku wietnamskim).
- Nguyễn Thị, Hoài Nhân. 2002. *Từ vay mượn với sự phát triển vốn từ vựng của ngôn ngữ nói chung và tiếng Nga nói riêng*. (Zapożyczenia a rozwój słownictwa języka w ogóle i języka rosyjskiego). W: Hội nghị khoa học nữ lần thứ 7. NXB Đại học quốc gia Hà Nội, 10/2002. 88–97.
- Nguyễn Thiện, Giáp. 2002. *Từ vựng học tiếng Việt*. (Leksykologia języka wietnamskiego). NXB Giáo dục.
- Nguyễn Văn, Thành. 2003. *Tiếng Việt hiện đại*. (Współczesny język wietnamski). NXB Khoa học xã hội.

- Oshiro, T. 2003. *On the omission of the hieroglyphic Luwian verb "to be"*. *Lingua Posnaniensis XLV*. 33–38.
- Panfilov, V.S. 2008. *Cơ cấu ngữ pháp tiếng Việt*. (Oryginał, 1993: *Gramaticzeskij stroi wietnamskogo jazyka*). NXB Giáo dục. Hà Nội.
- Perlin, J. 1996. *Opis kategorii czasu w systemach jednoseryjnych (na przykładzie polszczyzny)*. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego* 52. 107–112.
- Pisarska A., T. Tomaszewicz. 1998. *Współczesne tendencje przekładoznawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Polański, K. (red.). 1993. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław: Ossolineum.
- Puppel, S. (red.). 1998. *Scripta manent*. Poznań: Motivex.
- Puppel, S. 2001. *A concise guide to psycholinguistic*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Safarewicz, J. 1975. *Rola czasu w ujmowaniu aspektu czasownikowego*. *Prace Filologiczne* 25. 47–52.
- Sambor J., R. Huszcza. (red.). 1991. *Prace z językoznawstwa ogólnego i kontrastywnego*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sadalska, G. 1999. *Kategoria duracji w języku szwedzkim*. *Investigationes Linguisticae – Biuletyn poświęcony językoznawstwu ogólnemu, porównawczemu i stosowanemu* VI. Poznań. 97–108.
- Skornia, H. 1992. *Czas – statyczność a temat – remat*. *Język a kultura* 8. 195–200.
- Skubalanka, T. (red.). 1988. *Stylistyczna akomodacja systemu gramatycznego*. Wrocław: Ossolineum.
- Solcjev, V.M., J.K., L'ekomejev, T.T. Mchitarian, I.I. Gl'ebowa. 1960. *Wietnamskij jazyk*. Moskwa.
- Strutyński, J. 1999. *Gramatyka polska*. Kraków: Wydawnictwa „Księgarni Akademickiej”.
- Szwedek A. 2009. *Conceptualization of space and time*. W: Łobacz, P., P. Nowak i W. Zabrocki. (red.). *Language, science and culture: essays in honor of Professor Jerzy Bańczerowski on the occasion of his 70th birthday*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 317–333.
- Świdziński, M. 1989. *O składniowych uwarunkowaniach kategorii czasu w polszczyźnie*. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego* 42. 139–150.
- Thompson, L.C. 1991. *A Vietnamese reference grammar* (second printing). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Tokarski, J. 1978. *Fleksja polska*. Warszawa: PWN.
- Trần Lê, Bảo 2009. *Khu vực học và Nhập môn Việt Nam học*. (Studia regionalne a wprowadzenie do studiów wietnamistycznych). NXB Giáo dục Việt Nam.
- Wawrzyńczyk, J. 2005. *Słownik bibliograficzny językoznawstwa ogólnego i polonistycznego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog.
- Weinsberg, A. 1983. *Językoznawstwo ogólne*. Warszawa: PWN.
- Weinsberg, A. 1987. *Studia z językoznawstwa ogólnego i kontrastywnego*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wierzbicka, A. (red.). 1972. *Semantyka i słownik*. Wrocław: Ossolineum.
- Wierzbicka, A. 1972. *W poszukiwaniu semantycznego modelu czasu i przestrzeni*. W: Wierzbicka, A. (red.). *Semantyka i słownik*. Wrocław: Ossolineum. 151–163.
- Wierzbicka, A. 1996. *Semantics: primes and universals*. Oxford: Oxford University Press.

- Wierzbicka, A. 1999. *Język – umysł – kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilkoń, A. 1988. *Funkcja kategorii czasu i aspektu w tekstach artystycznych*. W: Skubalan-ka, T. (red.). *Stylistyczna akomodacja systemu gramatycznego*. Wrocław: Ossolineum.
- Także w: Wróbel, H. (red.). 2001: *Gramatyka języka polskiego. Podręcznik akademicki*. Kraków. 138–140.
- Zabrocki, L. 1980. *U podstaw struktury i rozwoju języka*. Poznań: PWN.

POPULATION BACKGROUND: BILINGUALISM, POLISH LANGUAGE SCHOOLS, AND POLONIA IN THE UNITED STATES

MAŁGORZATA MRÓZ

This article presents information on the bilingual population living in the United States with a focus on Polish population, known as Polonia, including the history of Polish language schools, Polish initiatives and attitudes towards being a Polish-American.

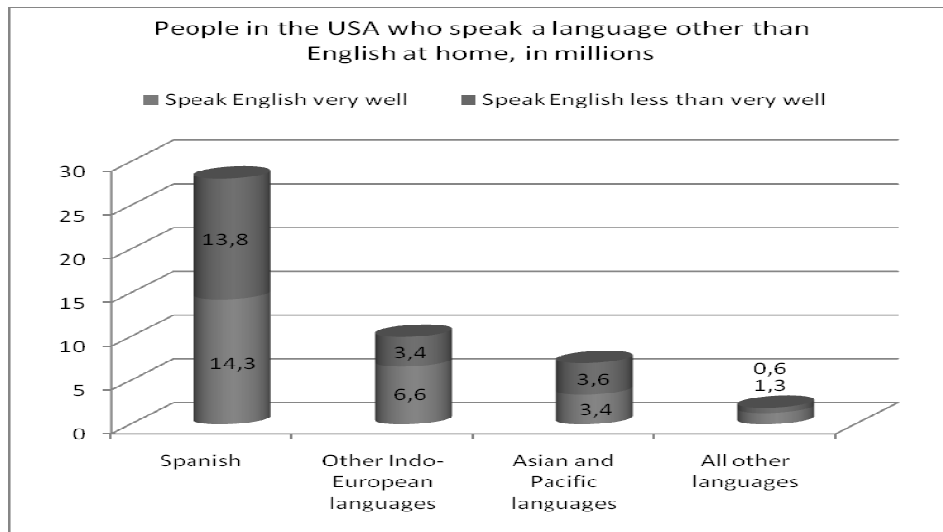
Introduction

According to David Crystal (1997), two thirds of children world-wide are born into bilingual families. Following Crystal's data, over 41 percent out of 570 million people who speak English are bilingual in English and some other language.

In the United States (Fig. 1), 18 percent of the population aged 5 and over (i.e. 47 million people) speak a language other than English at home and the majority of them can speak English very well, too (<http://www.census.gov/prod/2003pubs/c2kbr-29.pdf>). Out of those 18 percent who speak a language other than English at home, 60 percent (i.e. 28.1 million people) speak Spanish, which is the second language in the United States.

American attitudes towards other cultures and languages

The United States has always been known for its “melting pot” policy, i.e. the strategy to integrate different nationalities and races in the mainstream American culture. During the interwar years and after World War II there was an



Adapted from <http://www.census.gov/prod/2003pubs/c2kbr-29.pdf>

Fig. 1. People in the USA who speak a language other than English at home

even greater pressure from the American government and American Catholic Church to assimilate new immigrants and their offspring into the American society (Nir, 1989). In 1918, Theodore Roosevelt wrote the following words: “There is no place for the hyphen in our citizenship. We are not a polyglot boarding house”. This harsh statement was implemented through a rigid policy that led to closing all ethnic schools, making the English language mandatory in all schools (Nir, 1989) and instituting the educational policy that emphasized the superiority of American culture, values, and the English language (Portes and Lingin, 1998).

Until the late 1990s, the American school continued the policy of cultural assimilation and americanization putting immigrants’ children under pressure by questioning the values of their heritage culture, forbidding the use of ancestral language at school (Portes and Lingin, 1998), and sometimes even discouraging parents from speaking their native language with children at home (Saunders, 1982).

However, as the minority groups continued to gain in importance, especially Mexican and other Latin American minorities, the “melting pot” policy has been severely criticized. The adversaries pointed out that cultural assimilation involves deserting one’s cultural identity, language, traditions, and beliefs, in order to conform to the values of the dominant American culture. As the result of the minority groups drive, the “melting pot” policy was replaced with a model of multiculturalism (Brewster, 1995). Unlike assimilation, multiculturalism values cultural diversity, respects other nations’ beliefs and traditions, and encourages the use of minority languages.

The growing multicultural approach can be observed in the presence of Spanish translations below formerly English only signs (e.g. at the airport, on bus and train stations, in grocery stores), availability of interpreters' services in most public institutions (e.g. Massachusetts General Hospital in Boston offers interpreters' services in 32 languages, www.massgeneral.org/interpreters) and introduction of Spanish and other ethnic minorities' languages in many elementary schools' curricula across the United States.

Polish population living in the United States also tries to seize the opportunity to promote Polish culture and language. A good example of such initiatives was the recent formation of a new Polish district in Boston, Massachusetts, named the Polish Triangle after its geographical shape, formed in November 2008. This initiative was taken by a bilingual Polish-English newspaper *White Eagle/Biały Orzeł* following the example of other ethnic districts in many cities of the United States. The new Polish district was recognized by the Mayor of Boston, Thomas M. Menino, as well as by other local authorities.

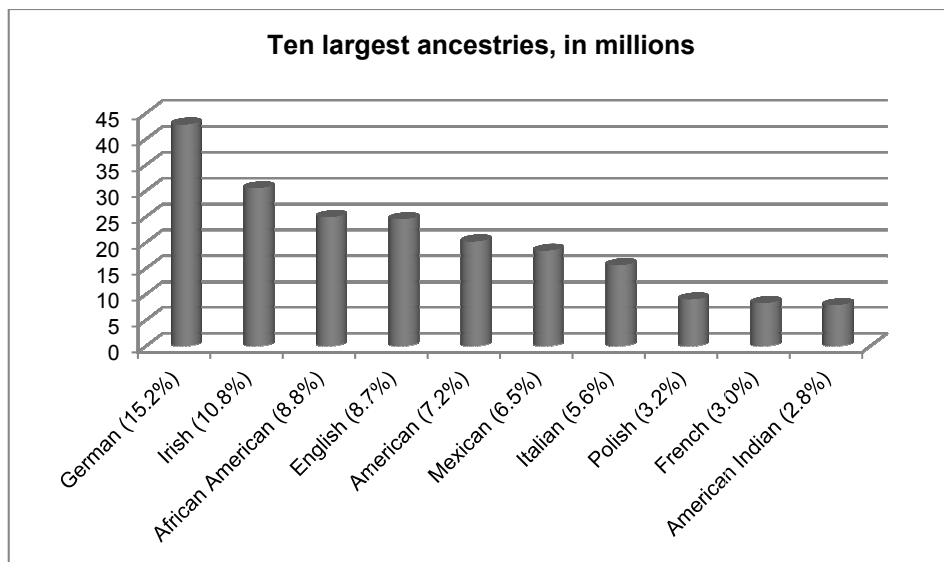
Polonia in the United States

Polonia can be defined as people of Polish ancestry who maintain Polish traditions and interest in Polish culture, but at the same time they identify themselves with the country where they live permanently regardless of the language spoken and the place of birth (Brożek, 1990; Dubisz, 1989).

According to Census 2002 (available from <http://www.census.gov/prod/2004pubs/c2kbr-35.pdf>), 3.2% of all Americans, i.e. 8,977,235 people, report Polish ancestry. How many of those people identify themselves with Polonia has not been recorded, but Polish people constitute the eighth largest ancestry group in the United States (Fig. 2).

Polonia is distinct from the Poles living abroad temporarily, who were born in Poland, hold Polish ethnicity, and feel distinct from the mainstream culture. Poles living abroad are able to speak Polish in contrast to Polonia, who in spite of interest in the Polish culture, may have lost the ability to speak Polish and may solely use the language of the country where they live (Dubisz, 1989).

Polonia around the world usually gathers around Polish churches. Polonia in the United States is very active, especially in bigger cities where there is a constant flow of new immigrants and where it is easier to gather many people to celebrate Polish holidays. The examples of events organized by Polonia include Polish music concerts, theater performances, Polish movie shows, painting or photography exhibitions, occasional balls, like Carnival Balls, Halloween Balls, also occasional fairs, parades, and festivals, such as *Dożynki*, *Pałaski Parades*, Polish Constitution Day Parades, spring picnics (*biwaki*), and many more. There



Adapted from <http://www.census.gov/prod/2004pubs/c2kbr-35.pdf>

Fig. 2. Ten largest ancestries in the USA

are also Polish dance groups, such as *Krakowiak* for adults and *Lajkonik* for children, which popularize Polish folk dances and traditional costumes.

The young generation and new immigrants also want to experience the same cultural events that are available in Poland. One recent trend is to organize the Great Finale of the Great Orchestra of Christmas Charity (*Final Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy*). Such initiatives were undertaken in several locations across the United States, including Boston, Massachusetts; Pomona, New York; Chicago, Illinois; Ft. Lauderdale, Florida; and New Britain, Connecticut (www.wielkaorkiestra.com).

Moreover, there are many Polish-American organizations popularizing the Polish language and science, such as the Kosciuszko Foundation that give scholarships to Americans of Polish descent who want to study the Polish language as well as to Polish scientists who want to conduct research in the United States (www.kosciuszkofoundation.org).

Furthermore, there are several Polish radio channels broadcasting from Chicago like *Wietrzne Radio* and *Radio Panorama*. In addition, there are some bilingual newspapers (with two names, one in Polish and the other in English), for example, White Eagle/Biały Orzeł (www.whiteeaglenews.com), Nowy Dziennik Polish Daily News (www.dziennik.com).

All abovementioned Polish initiatives, celebrations, associations, radio channels and bilingual newspapers play a crucial role in popularizing Polish

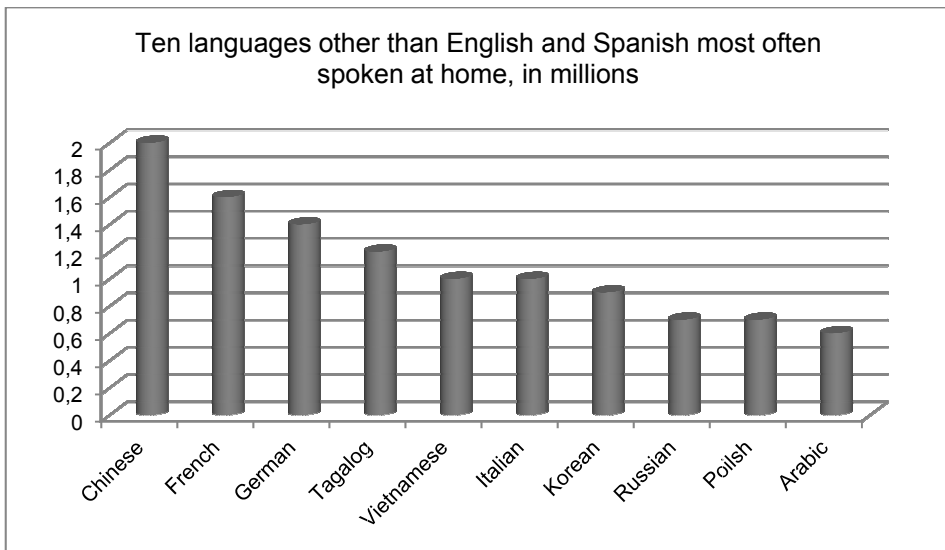
culture, preserving Polish traditions, teaching Polish history, and maintaining Polish language among new generations of Polonia. They also provide participants with a feeling of community that offers support and provides ethnical background increasing the status of Polish language and Polish community.

Polish language in the United States

The American Census Bureau estimates that Polish belongs to the first ten languages other than English that are spoken at home (Fig. 3). There are 667,414 people who speak Polish at home, i.e. 0.2 percent of the whole population, and 83 percent of them can speak English well or very well (ibid.).

However, when compared to the statistics on ancestry reported earlier, a considerably higher number of people admit to have Polish origins than the number of people who can speak Polish. The ratio is drastically different: 8,977,235 people living in the USA report Polish ancestry, but only 667,414 people use Polish at home. In other words, only 7 percent of Americans of Polish ancestry are able to speak the language of their forebears.

This pattern is representative for the majority of immigrants who come to the United States. It is known as the “three-generation-rule”, where the first generation (i.e. the adults that came to the USA) usually remains monolingual in



Adapted from <http://www.census.gov/prod/2003pubs/c2kbr-29.pdf>

Fig. 3. Ten languages other than English and Spanish most often spoken at home

their native language, the second generation (i.e. their children) becomes bilingual, but the third generation (i.e. the grandchildren of the immigrants) is monolingual in English only (Eilers et al., 2006). It is plausible that the three-generation-rule can account for the fact that out of 3 percent of all Americans that are of Polish ancestry as many as 93 percent cannot speak Polish.

Problems faced by a second generation bilingual child

The second generation is frequently faced with a series of problems that may include academic difficulties, intergenerational conflicts, and lowered self-esteem. These may result from a situation in which immigrant parents and American-born children may not share the same values and attitudes towards life in the United States (Zhou, 1997).

According to Fuligni and Yoshikawa (2004), immigrant parents coming to the United States made a great investment on their part in their children's future. Therefore, those parents "put a particular emphasis on education as a way to develop their children's potential in order to realize that investment" (Fuligni and Yoshikawa, 2004: 151). However, immigrant parents' involvement in their children's education is frequently insufficient to provide enough support for their children. This may be a result of parents' limited English abilities, different cultural conceptions of teachers' and parents' role, and a lack of familiarity with the American school system (Brisk et al., 2004).

Thus immigrants' children are often faced, on the one hand, with high parental expectations for academic success and, on the other, with lack of support from their parents (Zhou, 1997). Due to language barriers and the nature of interactions in school activities, parents' contact with the school may be very limited (Brisk et al., 2004: 130).

This lack of school involvement on the parents' part further restricts their knowledge about the American educational system. Consequently, children are left alone to figure out for themselves how to navigate through different paths of the educational system (Razynska, 2004). Teachers become the only authority for the child, but since they are American they may popularize different values than those of immigrant parents.

This in turn can bolster the intergenerational conflicts where parents feel that the child is trying to reject the roots and the cultural values of the mother country. Losing the heritage language on the part of the child can further aggravate the intergenerational conflict by creating communication problems (Rumbaut, 1994). Concurrently, the child becomes apprehensive about not being able to fully become American because of his/her family ties with immigrant parents

(Zhou, 1997). This can be illustrated by the following account from a Polish-American woman commenting on her childhood (Razynska, 2004: 20):

It made me mad. Why couldn't my parents be like everyone else? Because of my parents I didn't really fit in with the other kids at school. I wasn't American, but I wasn't really Polish either. I remember me and my sister used to always imagine that there was an island just for Polish-Americans, where we would fit in.

Such a situation may “have significant negative effects on children’s self-esteem, psychological well-being and academic aspirations” (Zhou, 1997: 84).

This can be further aggravated when the parents’ English language skills are insufficient to communicate on everyday basis and they have to rely on their child for translation. The child realizes that he/she can say more and better than his/her parents, which may lead to questioning parents’ authority (Miodunka, 1990). Ruben Rumbaut (2000: 1) describes the intergenerational conflict as follows:

conflict, embarrassment, marginality and role reversal prevail in the relationship between immigrant parents and their uncultured, US-raised children – a dynamic that undermines parental authority and gives the children a degree of leverage over their parents.

Resolving the intergenerational conflict

The intergenerational conflict between immigrant parents and their children may be ameliorated when children and parents belong to a strong co-ethnic community. By providing minority language schools, celebrating historical, religious, and traditional holidays, co-ethnic community helps promote parental values and impose certain social norm (Pong et al., 2005). In such a community, children are exposed to and interact with other adults who share similar values to those of their parents, which often legitimizes the parental culture (Zhou, 1997).

Furthermore, a strong ethnic community is one of the main forces supporting the preservation of parents’ language (Lambert and Taylor, 1998). The ability to speak the heritage language may alleviate communication problems between immigrant parents and their American-born children, thus creating closer bonds between the two generations. Moreover, enrollment in a minority language school may help reestablish immigrant parents’ authority as finally they “feel qualified and comfortable” to become actively involved in their children’s education (Fuligni and Yoshikawa, 2004: 151). This can be illustrated by the following comments from Polish immigrant parents (Razynska, 2004: 30):

My English will never be good enough to teach my daughter all I think she should know. However, if I teach her something in Polish, she then knows it, and can ask her English teachers how to express it in English.

I see my son's progress in his Polish writing and I can immediately judge concepts and ideas that he doesn't understand. I can explain those things to him, and I know they are things he will be able to use in American school. Many literary concepts such as a metaphor or a rhyme are simply universal.

Minority language schools within the co-ethnic community also have some other benefits. According to Jan Kozak, the principal of the John Paul II Polish Saturday School in Massachusetts (quoted in Razynska, 2004), supplementary schools are designed to create an environment, in which children can feel comfortable about speaking their heritage language and where they can meet other children, who like them, are of foreign descent. Thus one of the goals of Polish supplementary schools is to create a co-ethnic community for the bilingual children, "an island just for Polish-Americans", where children can feel that they belong to a bigger community (Ronowicz, 1990).

Moreover, as Jan Kozak explains, by familiarizing students with their heritage literature, history, national heroes, and rich cultural heritage, the supplementary school aims at instilling the feeling of pride of their parents' culture.

Enrollment in both ethnic minority supplementary school and American school may lead to fluent bilingualism, thus giving the child a chance to function successfully in two different societies. In addition, learning about cultural differences may help children function in the multicultural society of the United States (Razynska, 2004).

Finally, according to Shmid (2001), children of immigrants who retain their parents' heritage culture and remain close to it fare better academically than those who acculturate more rapidly and lose their parents' ethnicity.

In sum, being a part of a community helps children create a sense of ethnic self-identity, which in turn helps them relate with their immigrant parents and may raise children's confidence and pride of their cultural heritage (Rumbaut, 1994).

In order to create such a co-ethnic community and preserve the Polish language among new generations born in America Polish language schools were established in the areas of highest Polish population. Initially, the schools offered full-time instruction in Polish, while at present the Polish language schools have a supplementary character.

The history of Polish language schools in the United States

Despite the fact that first Polish settlers came to Jamestown, Virginia, as early as 1608, the first Polish language school was not established until 1868 (Mikoś, 1990). Mass Polish immigration to the United States started after the

year 1848 and it can be divided into two main waves: the so-called “old immigration”, settled in the USA before 1880, and the so-called “new immigration” that came between the years 1880 and 1914 (ibid.).

There were substantial differences between the old and new waves of immigration: the former group comprised Polish intelligentsia and political exiles fighting against the occupation and partition of Poland, while the latter group consisted of uneducated, unqualified, and poverty-stricken peasants (Miąso, 1970), of which, only in the year 1910, about 2.9 million people (i.e. 97% of Polish immigrants in 1910) had less than \$50 at the time of arrival and over 1 million people (35%) were illiterate (Lieberson, 1980).

The aforementioned characteristics of the new wave of immigration had significant implications for their life in the United States and the language they used. The new generation settled in industrial areas, mainly in Pennsylvania, New York, and Illinois, forming the so-called Polish Ghettos, which were isolated from the mainstream American culture (ibid.). The substantial majority of immigrants living in those Ghettos were able to communicate only in Polish and had to rely on their American born children for translation, thus “the education of their children assumed a paramount importance” (Krolikowski, 1991: 53). The Polish parochial schools that were erected at that time were established not only to satisfy the need for education in the Polish Ghettos, but also to bridge the gap between the generation of parents and children (Miąso, 1970). The role of such schools was described by Miąso (1970: 105) as follows:

The parochial schools became the central social-cultural institutions in the territory of the Parish. For the average immigrant the school was not so much a source of knowledge, for his consciousness was not yet developed to that extent, but an institution maintaining bonds between the older generation and the children welding the community of the entire parish into an organism.

Till 1882 there were 50 Polish parochial schools teaching about 14,500 children (ibid.); in 1914, there were 395 schools with approximately 128,540 children (Kuzniewski, 1975); while in 1930, at the pinnacle of their success, Polish parochial schools were educating 260,000 students (Kucha, 1986). All those schools were owned by Polish Roman Catholic parishes and they provided instruction in literacy and basic mathematical skills as well as religion – all those subjects were taught in the Polish language.

Sadly, the level of Polish parochial schools was rather low due to shortage of well-qualified teachers, paucity of teaching material, too small libraries and overcrowded classrooms (Rylski, 1912, and Kowalski, 1897, quoted in Mikoś, 1990). Despite these drawbacks Polish parochial schools contributed significantly to maintaining the Polish language, Roman Catholic religion, and cultural heritage among new generations born in the United States (Mikoś, 1990).

However, due to several factors, including American policy from 1924 limiting immigration from Slavic countries, decline in new immigration from Poland due to the Great Depression, pressure from American Roman Catholic Church, and decreasing ethnical awareness among Polish-American generations, Polish parochial schools started to americanize and lose their ethnical identity during the interwar period (Mikoś, 1990; Nir, 1989).

By 1946, enrollment in Polish language schools decreased by 40% (Kucha, 1986). Polish Ghettos began to disappear, too, as families started to move away to other areas, leaving Polish parochial schools to search for students among local families, thus increasing their American character. Moreover, the dire situation on the job market during the Great Depression rendered it impossible for parents to afford tuition plus the meager quality of instruction contributed to the demise of Polish parochial schools (*ibid.*).

Some of those were transformed to Polish supplementary schools that, instead of teaching all subjects in Polish, offered instruction only in courses outside the American elementary school curriculum, mainly in the Polish language, Polish literature, Polish history, and geography of Poland (Kucha, 1986). In 1951, there were about 650 Polish supplementary schools in the United States (*ibid.*).

Current state of Polish supplementary schools in the USA

According to the data from the Polish Embassy in Washington, D.C. (Ambasada RP w Waszyngtonie; 2004). Szkoły Polonijne w Stanach Zjednoczonych., there are 131 Polish supplementary schools dispersed across 23 states, employing approximately 1485 teachers and educating about 23,000 children (however, the exact number of children is difficult to estimate due to constant fluctuations in the number of enrolled students caused by frequent withdrawals and new admissions of recently immigrated children).

The biggest Polish supplementary schools in the USA are located in the Chicago area, Illinois, with the total of 30 schools, where only two schools, Tadeusz Kościuszko and St. Ferdinand, account for 2,500 students. The states with the second highest concentration of Polish schools are New York with 29 schools and New Jersey with 21 schools, but the schools in these states are smaller than in Chicago. Schools are named after prominent Polish figures, such as Adam Mickiewicz, Tadeusz Kościuszko, or after Polish saints, like Maximilian Kolbe, with the most popular name after the former Pope, Jan Paweł II.

Many of the existing supplementary schools are remnants of the parochial schools, thus they are located in the vicinity of Polish Roman Catholic parishes in historically Polish neighborhoods. Even when the supplementary schools are not directly run by the priests or nuns, they indirectly depend on the Polish parishes for classroom accommodation (Ambasada RP w Waszyngtonie; 2004).

Most of the current supplementary schools operate on Saturdays offering 3 or 4 hours of instruction in Polish language, Polish literature, Polish history, Polish geography, Roman Catholic religion, and sometimes in computers. The schools are quite inexpensive and they attract mainly elementary and middle-school students of Polish ancestry, usually of Polish born parents.

All instruction is given in the Polish language, but most of the time teachers use the teaching material designed specially for Polish-American students. The course books offer relatively easy readings, glossaries after each text, detailed introduction to Polish literary works, customs, historical events, etc. rendering the teaching material comprehensible and appealing to students with less exposure to Polish culture and language than their monolingual counterparts in Poland (e.g. Pawlusiewicz, 2005). Most of the currently used course book material was written by Polish teachers living in the USA who are familiar with Polish-American students' needs.

Polish course books are mainly published by Polish Teachers Association in America, one of the dominant Polish educational organizations in the United States that offers support and advice to Polish supplementary school teachers. Such organizations have no authoritative power over the rather autonomous supplementary schools, but they play a vital role in providing teachers with guidance as well as adequate and well-structured teaching material drawing on current teaching approaches and methodologies.

The majority of current Polish supplementary schools have a less formal character than regular schools in the United States or Poland as they want to encourage students to speak Polish freely and comfortably (Razynska, 2004).

Moreover, as Ronowicz points out (1990), the Saturday school has to compete with many enjoyable activities performed by monolingual children on Saturdays, such as playing baseball or soccer. In order to encourage Polish-American children to study on Saturdays, the lessons have to be attractive and involving. One of the ways to motivate learners is teaching Polish via computers (in addition to regular classes), introduced in many modern Polish supplementary schools. During such classes children solve Polish rebus puzzles, play various word games, prepare presentations in Polish, access Polish websites, and search for information about Poland online (author's interview with one of the computer teachers in John Paul II School in Boston, MA).

Teaching Polish to Polonia's children

Teaching Polonia's children is distinct from teaching Polish as a first language as well as teaching Polish as a second language (Kowalikowa, 1989). The teacher and the coursebook material have to promote pluralistic values, i.e. they

have to integrate Polish values and foreign principles. Kowalikowa (1989: 133) puts it as follows:

Nauczanie języka polskiego musi więc pełnić funkcję nieznaną ani dydaktyce języka ojczystego ani języka obcego. Jest to funkcja integrująca. Polega ona na wzmacnianiu tego, co polskie przy jednoczesnym akceptowaniu tego, co niepolskie.

The reason for such an approach lies in the fact that Polonia's children belong to two ethnically different communities: American and Polish. Therefore, any school should not question either their American or Polish heritage. Additionally, as the data from Razynska's study (2004) indicates, Polish parents themselves recognize this double nationality of their children and therefore they want their children to be a part of both cultures.

Contact with the Polish language aims at enriching the learners, enhancing their self-esteem and showing that their and their parents' differences from the mainstream culture are not a disadvantage but an asset (Kowalikowa, 1989).

Conclusions

Throughout the years millions of Polish people arrived and settled in the United States. However, the wide-spread "melting pot" policy and the three-generation rule resulted in assimilation of the majority of the Poles into the American culture and in irreversible loss of the Polish language among most of the immigrants' children. Polish language schools were established at the end of the 19th century, but their low quality together with the American assimilation policy led to their closure.

With the recent multicultural approach initiated by the Spanish-speaking Latin Americans Polish culture and language have a chance to resist the three-generation-rule and may attract more immigrants and their offspring. Polish supplementary schools are gaining in popularity. Moreover, there are many social events organized by Polish organizations across the United States. With the help of the Internet, more and more Polish people can relate to each other and promote Polish culture and language.

Bibliography

- Ambasada RP w Waszyngtonie. 2004. *Szkoły Polonijne w Stanach Zjednoczonych*.
- Brewster, A. 1995. *Literary formations: postcoloniality, nationalism, globalism*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Brisk, M., A. Burgos, and S. Hamerla. 2004. *Situational context of education: a window into the world of bilingual learners*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Brożek, A. 1990. "Liczebność ludności polskiej i pochodzenia polskiego w jej największych skupiskach osiedlenia". In: Miodunka, W. (ed.). *Język polski w świecie*. Warszawa-Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Crystal, D. 1997. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubisz, S. 1989. „Polonia i jej język”. In: Rybicka-Nowacka, H. and J. Porayski-Pomsta (eds.). *Problemy nauczania języka polskiego w środowiskach polonijnych*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Eilers, R.E., B. Zurer Pearson, and A.B. Cobo-Lewis. 2006. "Social factors in bilingual development: the Miami experience". In: McCardle, P. and E. Hoff (eds.). *Childhood bilingualism: research on infancy through school age*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Fuligni, A. and H. Yoshikawa. 2004. "Parental investments in children in immigrant families". In: Kalil, A. and T. DeLeire (eds.). *Parent investments in children: Resources and behaviors that promote success*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kowalikowa, J. 1989. "Założenia metodologiczne nauczania języka polskiego w środowiskach polonijnych". In: Rybicka-Nowacka, H. and J. Porayski-Pomsta (eds.). *Problemy nauczania języka polskiego w środowiskach polonijnych*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Krolikowski, W. P. 1981. „Poles in America: maintaining the ties”. *Theory into Practice* 20.1. 52–57.
- Kucha, R. 1986. „Z zagadnień oświaty polonijnej w USA po II Wojnie Światowej”. In: Koprucki, A. (ed.). *Szkolnictwo polonijne w XX wieku*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kuzniewski, A. 1975. „Boot straps and book learning: reflections on the education of Polish Americans”. *Polish American Studies* 23.2. 5–26.
- Lambert, W.E. and D.M. Taylor. 1998. Assimilation versus multiculturalism: the views of urban Americans”. *Sociological Forum* 3.1. 72–88.
- Lieberson, S. 1980. *A piece of the pie: blacks and white immigrants since 1880*. Berkeley, C.A.: University of California Press.
- Miąso, J. 1970. *Dzieje oświaty polonijnej w Stanach Zjednoczonych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mikoś, M.J. 1990. „Historia nauczania języka polskiego w Stanach Zjednoczonych”. In: Miodunka, W. (ed.). *Język polski w świecie*. Warszawa-Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Miodunka, W. 1990. „Moc języka i jej znaczenie w kontaktach językowych i kulturowych”. In: Miodunka, W. (ed.). *Język polski w świecie*. Warszawa-Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nir, R. 1989. *Etniczność, życie społeczne i kulturalne Polonii*. Stevens Point, WI: A. R. Poray Book Publishing.
- Pawlusiewicz, M. 2005. *Sercem w stronę ojczyzny. Podręcznik dla klasy VI*. Chicago: Zrzeszenie Nauczycieli Polskich, Polish Teacher Association.
- Pong, S.-L., L. Hao and E. Gardner. 2005. "The roles of parenting styles and social capital in the school performance of immigrant Asian and Hispanic adolescents". *Social Science Quarterly* 86.4. 928–950.

- Portes, A. and H. Lingin. 1998. "E Pluribus Unum: bilingualism and the loss of language in the second generation". *Sociology of Education* 71.4.
- Razynska, K. 2004. *Polish supplementary schools as co-ethnic communities: exploring the relationship between Polish supplementary schools and parental involvement of Polish parents in their children's education*. Cambridge, Mass.: Harvard University. Unpublished MA thesis.
- Ronowicz, E.A. 1990. "Problemy uczenia i zachowania języka polskiego u dzieci imigrantów i nastolatków w Australii". In: Miodunka, W. (ed.). *Język polski w świecie*. Warszawa-Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rumbaut, R.G. 2000. „Children of immigrants and their achievement: the role of family, acculturation, social class, gender, ethnicity and school context”. Retrieved on 18.02.2009 from <http://www.hks.harvard.edu/inequality/Seminar/Papers/Rumbaut2.pdf>.
- Rumbaut, R.G. 1994. The Crucible within: Ethnic Identity, Self Esteem and Segmented Assimilation among Children of Immigrants. *International Migration Review* 28(4): 748–794.
- Saunders, G. 1982. *Bilingual children: guidance for the family*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Shmid, C.L. 2001. "Educational achievement, language minority students, and the new second generation". *Sociology of Education* 74. 71–87.
- Zhou, M. 1997. "Growing up American: the challenges confronting immigrant children and children of immigrants". *Annual Review of Sociology* 23.
www.census.gov/prod/2003pubs/c2kbr-29.pdf; last retrieved on 27.01.2009.
www.census.gov/prod/2004pubs/c2kbr-35.pdf; last retrieved on 27.01.2009.
www.dziennink.com; last retrieved on 27.01.2009.
www.kosciuszkofoundation.org; last retrieved on 24.02.2009.
www.massgeneral.org/interpreters; last retrieved on 24.02.2009.
www.wielkaorkiestra.com; last retrieved on 26.02.2009.
www.whiteeaglesnews.com; last retrieved on 27.01.2009.

EXTRAVERSION/ INTROVERSION AND FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS

MAGDALENA POSPIESZYŃSKA-WOJTKOWIAK

1. Introduction – a few words on the extraversion/introversion division

The extraversion-introversion division, a basic dimension first proposed by Carl Jung, is regarded as the most valuable for the education field since through numerous studies researchers tried to determine the facility with which people can learn (Wade and Travis, 1990).

Briefly, we may say that the extraversion-introversion dimension includes such traits as being talkative or silent, sociable or reclusive, outgoing or shy (Child, 1986). As can be seen in the table below, the following characteristics can be attributed to the two types:

Table 1. The differences between introverts and extraverts

INTROVERTS	EXTRAVERTS
<ul style="list-style-type: none">• are more able to concentrate for longer periods (they have longer spans of attention)	<ul style="list-style-type: none">• have difficulties in maintaining interest in what can be considered a boring task
<ul style="list-style-type: none">• are not inhibited by routine tasks	<ul style="list-style-type: none">• are more inhibited by routine (repetitive and lengthy) tasks
<ul style="list-style-type: none">• enjoy bookish and conceptual pursuits (do not mind problem solving tasks), are vigilant in mechanical tasks	<ul style="list-style-type: none">• enjoy more communicative and social tasks, are less rigid or persistent

Extraverts are people-oriented and they express emotions outwardly. They tend to put their ideas into action without a lot of thought about the results of the actions and they get their energy from interaction with people and the external world. Extraverted students learn by explaining things to others. They are not certain whether they understood the subject or not until they try to explain it. They enjoy working in groups. On the other hand, introverts hide their emotions rather than express them outwardly. They are more concerned with cause and analysis of an action. They prefer working on their own to collective learning/studying. Introverts are said to get their energy from themselves, as too much interaction drains their energy. Introverts learn new material through interconnecting bits of information and seeing the 'big picture'. They are much quieter than extraverts and, unlike them, they like working alone as they are interested in fewer interactions but with greater depth and focus, because their energy is primarily directed inwards, towards their own perceptions and thoughts. Introverts are not as active, expressive or social as extraverts. They are less talkative and they do not enjoy thinking out loud or explaining things face to face as they would rather seek solitude and value reflection in their scholastic pursuits (Brightman, Silverman, 1986). However, tests showed that people almost never possess either 100 percent of introversion or 100 percent of extraversion, and the majority of us can be 'classified' as *ambiverts* who combine the characteristics of both groups, who are sometimes more directed outward and sometimes inward. Ambiverts usually adjust more easily to problematic situations and are quite successful dealing with other people (Sperling, 1995).

A number of studies on personality features showed that extraverted adolescents become more proficient in oral fluency more quickly than introverted ones, and there is a positive relationship between being sociable or outgoing (extraverts' traits) and communicative skills. This can also be applicable to children since other studies showed that talkative, outgoing and adaptable English speaking children were more fluent than the quiet, reserved and conformist ones, who were much slower (Larsen-Freeman and Long, 1991). A study on Japanese learners of English showed that introverts tended to have higher scores on the reading and grammar components of a standardized English test. On the other hand, the same study revealed that junior college males with tendencies toward extraversion obtained better scores during the oral interview tasks. Extraversion may also correlate positively with the length of time a FL student spends while studying the language abroad, in an English speaking country (*ibid.*). However, extraversion itself cannot be treated as a direct reason for being proficient but just a motive, a drive that encourages learners. In the classroom situation, not in the FL natural environment, it is actually extraverts who seem to

be more likely at a disadvantage in academic pursuits as they are not as laborious, persistent and patient learners as introverts are.

Studies on personality traits affecting language performance show that when a natural communicative language is to be acquired, a clear relationship could be established between extraversion and performance, but when a linguistic task is to be assessed such a relationship does not occur (Larsen-Freeman and Long, 1991).

Concluding, extraverts will be active participants in classroom exercises, usually having a lot to say on a given topic and thinking aloud – which teachers may occasionally find disruptive. On the other hand, extraverts will be born leaders ready to take control over an activity and a group of peer-students they are working with. Impulsive and ready to learn by trial and error, they may feel bored and disinterested when a task appears to be too long or exhausting. Concentration will definitely not be their strong point.

Timid and shy introverts are usually poor performers in class, as they are afraid to speak in public, unless they know the audience well. At first they may seem 'slow' or less intelligent and apt as they are not that energetic and impulsive as extraverts are. They would strongly value having an opportunity to think something over before saying or performing it. They are not gregarious or extensively companionable, but if somebody else, peer-student(s) or the teacher, shares their interests they are able to build and develop friendly bonds. Concentration is their virtue, but if they do not have to, if it is not an obligatory classroom or syllabus task, they would rather not work in pairs or groups. Individual studying is what they value most.

As Ehrman and Oxford (1993) report, the E-I preference does not influence learning success in small, relatively stable classes. Yet, in big groups extraverts are at an advantage because they are not inhibited or anxious to speak. Nonetheless, it is not at all obvious that extraverts will be at an advantage in natural language use settings. By natural language setting we may understand only a few native speakers (interlocutors) and in such a language exposure situation, provided they know the audience, introverts can perform well too. In such situations, extraverts can only outdo introverts by making contacts with native speakers more frequently and more readily.

Introverts may often favour intuition. And if introverts are also intuitive students, they will prefer open-ended classroom activities such as taking part in discussions or simulations. They will not be confined to one task at a time and while doing activities they will prefer to learn inductively, finding the patterns or rules by themselves. Since intuitive students like to see the so-called 'big-picture', they may value contextual studying via different forms of simulations, e.g. role-plays.

2. The features, factors and functions related to speaking

Many researchers underline the difficult 'role' which the speaking skill plays in Foreign Language Acquisition process. Dakowska (2007: 233) pinpoints that this difficulty results from the following needs:

- the need to perform hierarchical operations, especially at the level of communicative intention; first and foremost, deciding what to say;
- the need to integrate these operations in fractions of seconds to keep pace with the demands of communicative fluency;
- the need to do this primarily in the working memory and relying primarily on one's internal (mental) auditory representations.

When people speak – unlike to the situation when people write – they usually do not do it in sentences. Spoken language tends to consist of utterances built with 'idea units' (Buck, 2001: 9), namely short phrases or clauses loosely connected giving an impression of being totally ungrammatical. Since the speaker's utterance is constructed in real time it frequently lacks the preparation time to organise and control the flow of speech. Spoken language is rather connected by the coherence of the idea units mentioned above than by any formal grammar.

Traditionally, all foreign language skills were divided into: *receptive* – listening and reading and: *productive* – writing and speaking. Recently, the speaking skill has been regarded as the one whose development contributes to transfer to the remaining skills (Bygate, 2001). Many a method emphasised its importance in gaining competence in a foreign language. Being, in its nature, so difficult to success in, especially in a classroom situation, it has been treated as the most fundamental skill to (pre-)occupy with both by the teacher and the learner.

A typical classroom spoken interaction involves the teacher and the learner talking to each other. They, interchangeably, become both speakers and listeners building the (spoken) event together and sharing the right to affect the results – which can be either mutual or/ and individual (Luoma, 2004: 20). This cooperation between the speaker and the listener is called the cooperative principle (Buck, 2001: 24) and Grice (1975) worked out four maxims governing this cooperation in communicative interaction:

- the maxim of quantity (the speaker gives sufficient information but not too much);
- the maxim of quality (the speaker says only what he knows to be true);
- the maxim of relation (the speaker says what is relevant);
- the maxim of manner (the speaker is brief, clear and avoids ambiguity).

When people communicate their goal is meaning – not only the informative meaning (what happened) but also attitudinal meaning (what the speaker

thinks about the topic), expertise meaning (the speaker's knowledge about the history of the topic), and/ or judgement meaning (the speaker's view or views about what may happen next).

Similarly to the fact that there are different kinds of meaning(s) involved in the speaker's intention, there are basically two purposes of the speech act. First, we talk to chat and secondly we talk to share information (Brown et al., 1984). What is even more, both chatting and information giving (and getting) may occur within one spoken event. As Luoma (2004: 22) put it: "information related talk often comes sandwiched between social chat, and a social chat can easily turn into a serious discussion". Brown et al. (1984) define chatting as the exchange of friendly conversational turns with other people whose basic purpose is to commence and to maintain social contact(s) via creating an amicable atmosphere. The authors (*ibid.*) agree that chatting in the speaker's first language is related to personality/individuality matters as not everybody is a (socially) skilled 'chatterbox'. Chatting in a foreign language is a slightly different case that is why teachers should pay attention to particular features which a – more or less – natural chatting involves, namely: personal matters, social behaviour, cultural events etc. When we talk to inform we usually transfer information and the most essential thing is to get the message across and make sure that the listener understands it. "Establishing common ground, giving the information in bite-sized chunks, logical progression, questions, repetitions and comprehension checks help speakers reach this aim" (Luoma, 2004: 23).

Assessing oral skills reliably is a difficult thing. The student's performance is being judged in real time, face-to-face, frequently not only between the learner and the interlocutor but also with one or two assessors accompanying to make the whole process more reliable. The assessor(s) usually must concentrate upon such aspects of the language as pronunciation, accuracy (grammar and vocabulary) and fluency; and they may be equipped with special evaluation scales with more or less detailed lists of criteria to be taken into account while evaluating, or the assessor(s) can grade the whole utterance globally – at a holistic level.

Pronunciation is the first thing that strikes the listener's (interlocutor's/ assessor's, teacher's, etc.) ears. Luoma (2004: 11) calls pronunciation more broadly – the *sound of speech* because it refers to many items of the speech stream – not only individual segmental elements but also stress, intonation, tones, pitch, volume and speed.

Another vital part in assessing speaking is accuracy of the utterance with an emphasis on grammar and lexicon. If (whether good or bad) pronunciation is the first thing that strikes the listener's ears, grammar is undoubtedly the first thing to be assessed as an undeniable proof of students' progress or lack of it (Larsen-Freeman and Long, 1991: 38–41). Luoma (2004: 12) concludes in a

similar vein: “Learner grammar is handy for judging proficiency because it is easy to detect in speech (...), and because the fully fledged grammars of most languages are well known and available for use as performance standards”. Nonetheless, spoken grammar is much different from what we usually regard as standard forms, people usually do not speak in sentences, instead they produce utterances called idea units (cf. Buck, 2001; Luoma, 2004) joined – or not – by conjunctions or short pauses and hesitation. Spoken grammar is not that complex (or proficient) as written grammar. “Idea units are therefore (...) about two seconds or about seven words long, or shorter” (Chafe, 1985). Luoma (2004) notes that generally idea units are clauses which may contain a verb phrase, a noun phrase or a prepositional phrase – but almost hardly ever do they create a sentence; some of them may even not have a verb. What is even more, in real life conversations an idea unit may be started by one speaker and be completed by another. The structure of an utterance depends also on the fact whether the speech is planned or unplanned. In the case of planned speech, when students have time for both preparation and rehearsal (speeches, lectures, conference presentations, oral exams with the lists of topics given before, etc.), the speaker’s grammar may be quite complex and their whole utterance may consist of fully-fledged sentences with a high degree of features identified with written language – which, in contrast, are absent in unplanned speech (cf. Ochs, 1979).

The situation looks similarly with vocabulary – in common everyday conversation (unplanned discourse), people do not tend to use very sophisticated lexical items but normal and simple words. However, in planned discourse (especially in oral exam situations) people may use very refined speech which may become one marker of advanced speaking skills (cf. Read, 2000), and there is usually a ‘list’ of words, phrases and expressions in every interlocutor’s or/and assessor’s head which puts the speaker in a good light and place him/her high at a fluency level. In spoken interactions people use words which are not very precise (*this/that one, good, move, put, fine, this/that thing, there, etc.*) but are present in almost every conversation due to their comprehensibility (*generic words*). Apart from generic words, speakers also use the so-called *vague words* (like: *thing, whatsit, something*) when they cannot bring back the word they need to say (cf. Channel, 1994); fillers, fixed phrases and hesitation markers – Hasselgren (1998) calls them *smallwords* – when the speakers want to delay time to speak. These are expressions like: *ah, oh, yeah, you see, you know, kind of, sort of, I think, I guess, I mean, let me think, let me see* and repetitions, reformulations, repeating the interlocutor’s questions/phrases, etc. (cf. Nattinger and DeCarrico, 1992; Pawley and Syder, 1983). The use of the words and phrases mentioned above are characteristic of the speaker’s fluency and proficiency in the foreign language (Hasselgren, 1998; Nikula, 1996; Towel et al., 1996).

Yet another difficult, and perhaps the most difficult, thing to precise and assess in oral evaluation is fluency. As Luoma (2004: 88–89) observes (cf. Freed, 1995; Koponen, 1995; Lennon, 1990):

Fluency is a thorny issue in assessing speaking. This is partly because the word 'fluency' has [both] a general meaning, as in 'she is fluent in five languages', and a technical meaning when applied linguists use it to characterise a learner's speech.

More about fluency understood as a pragmatic skill and conversational strategy can be found in Bardovi-Harlig (1999; Council of Europe 2001: 123–129; Hasselgren, 1998; House, 1996; Kasper, 1996 and 2001; Kärkkäinen, 1992, and Salisbury and Bardovi-Harlig, 2000).

3. The study

For the purpose of the study 299 first, second and third year students from Konin and Kalisz (87 men and 212 women) were chosen – the percentages are shown in Figures 9 and 10 below.

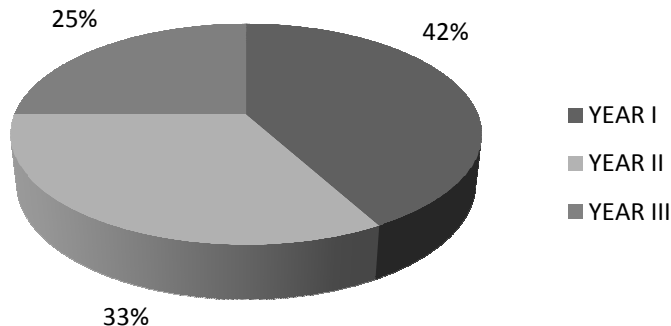


Fig. 1. Students' participation in the research according to year of study

The majority of subjects were first year students (42%), 33% were second year students, and 25% were third year students.

There are more groups in Kalisz, hence more students from this city participated in the research study – 59%, and 41% students came from Konin. In the table below, the students' participation is presented with respect both to city and year of study.

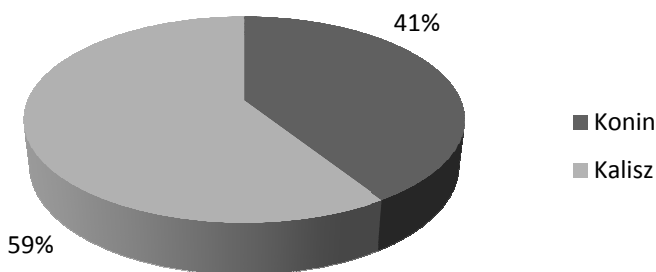


Fig. 2. Students' participation in the research according to city

Table 2. Students' participation according to city and year of study

City	Year of Study	Number	%
Konin	I rok	50	40.3
	II rok	40	32.3
	III rok	34	27.4
Kalisz	I rok	75	42.9
	II rok	60	34.3
	III rok	40	22.9

As can be seen from Table 2 above, there were 125 first year students (50 from Konin and 75 from Kalisz); 100 second year students (40 from Konin and 60 from Kalisz); and 74 third year students (34 from Konin and 40 from Kalisz). These were both daily and extramural students.

The author's translation of The R.L. Oxford's Style Analysis Survey (SAS) was used for assessing the features of extraversion and introversion. The SAS is designed to assess students' individual differences as general approaches to learning (learning styles). It is not, and cannot be, used to predict students' behaviour in every instance, but is an indication of students' overall preference (Oxford 1993). The whole questionnaire contains five major activities representing five different aspects of learning styles, but for the purpose of this study the author used only Activity 2 – *How I deal with other people* – consisting of 20 sentences (ten describing extraversion and ten introversion). For each sentence/ item, the student was to circle his/ her immediate response on an ordinal scale: 0 = Never, 1 = Sometimes, 2 = Very often, 3 = Always (see Appendix 7).

The Assessment of the subjects' spoken abilities was gathered in June 2008 during the oral part of PEE (Practical English Exam), where spoken as-

assessment was divided into four parts: pronunciation, grammar, vocabulary and fluency, and graded separately. Each student was evaluated by three teachers (one interlocutor and two assessors) who had to agree on the grade (the so-called: *ocena sędziów kompetentnych*). The maximum number of points for each aspect of oral attainment was each year or even group – see the table below.

Table 3. The maximum number of points to gain in oral evaluation of PEE-OP

MAXIMUM NUMBER OF POINTS FOR SPEAKING EVALUATION					
		Pronunciation	Grammar	Vocabulary	Fluency
YEAR ONE	daily	15	10	10	10
	extramural	10	15	10	10
YEAR TWO	daily	10	15	10	10
	extramural	5	15	15	10
YEAR THREE	daily	10	10	15	10
	extramural	5	10	15	15

In total, each student could gain 45 points but the number of points for particular aspect of speaking – pronunciation, grammar, vocabulary and fluency – was different for year of study and group (daily/extramural). For the purpose of the research study, the author had the raw results mathematically converted and brought to the scale of I year of study, namely: maximum 15 points for pronunciation, 10 for grammar, 10 for vocabulary and 10 for fluency. The scale converting consisted in devising a simple mathematical formula, e.g.

PRONUNCIATION

First Year = max. 15

Second Year = max. 10, so these 10 points are to be made 15, and $10 / 0.666 = 15$ (with each single score for each subject). Analogically, when we want to convert 5 to 15: $5 \times 3 = 15$; when we want to ‘change’ 15 to 10: $15 / 1.5 = 10$, and so on for extramural groups and other aspect – grammar, vocabulary and fluency.

The author formulated the following research question (Q):

Q: Do IDs influence oral attainment in a foreign language (English)?

On the basis of the research question above, the following hypotheses (H1, H2) were presented: **H1: Extraversion influences FL oral fluency; H2: Extraversion influences FL spoken grammar.** In order to verify the research hypotheses presented above, the author used specific variables divided into two

main groups – independent variables and dependent variables. The research independent variables were the features of extraversion and introversion from the SAS by R.L. Oxford: Extraversion/ introversion – PART II “How I deal with other people”. The results obtained by the subjects in oral attainment are the dependent variables, and these are:

1. Pronunciation;
2. Grammar;
3. Vocabulary;
4. Fluency;
5. The total score (sum of the above).

In order to verify research hypotheses, the following statistical tools were used in the thesis:

1. Multiple Regression with Enter Method;
2. Mann-Whitney U Test.

Before using the regression analysis the following descriptive statistics were made for the variables (see the table below).

Table 4. Descriptive statistics for Regression Analysis

Individual Differences		N	M	SD
	extraverted	299	15,8	4.8
	introverted	299	10,9	4.9
Oral attainment	pronunciation	299	9,8	2.3
	grammar	299	6,8	1.7
	vocabulary	299	6,9	1.3
	fluency	299	7,7	1.5
	total score	299	31,4	5.5

(N = number, M = mean, SD = standard deviation)

3.1. The Regression Analysis

3.1.1. Pronunciation analysis

The regression analysis was carried out where pronunciation was a dependent variable and individual differences (extraversion/introversion) were independent variables. The analysis showed a statistically significant model: $F(11, 287) = 1.953$; $p < 0.05$. The model explains 3.4% of the observed variance of the dependent variable (adjusted $R^2 = 0.034$).

The descriptive statistics for the pronunciation predictors are presented in the table below.

It turned out that in the model presented above, neither extraversion nor introversion does predict the results in oral attainment for pronunciation.

Table 5. Pronunciation predictors

Predictor	Beta	t-test	Significance
extraverted	-0.129	-1.422	–
introverted	-0.102	-1.294	–

3.1.2. Grammar analysis

The regression analysis was made where grammar was a dependent variable and individual differences were independent variables. The analysis showed a statistically significant model: $F(11, 287) = 4.292$; $p < 0.01$. The model explains 10.8% of the observed variance of the dependent variable (adjusted $R^2 = 0.108$).

The descriptive statistics for the grammar predictors are presented in the table below. Statistically significant results are in bold.

Table 6. Grammar predictors

Predictor	Beta	t-test	Significance
extraverted	-0.245	-2.813	$p < 0.01$
introverted	-0.084	-1.103	

It turned out that in the model presented above, extraversion is a significant independent variable: $\text{Beta} = -0.245$; $t = -2.813$; $p < .01$. It means that extraversion predicts the results in oral attainment for grammar, namely extraverted learners obtain worse results (Beta is negative). Moreover, hypothesis 2 turned out to be true because extraversion does predict the level of oral attainment for grammar.

3.1.3. Vocabulary analysis

The regression analysis was carried out where vocabulary was a dependent variable and individual differences were independent variables. The analysis showed a statistically significant model: $F(11, 287) = 3.977$; $p < 0.01$. The model

explains 9.9% of the observed variance of the dependent variable (adjusted $R^2 = 0.099$).

The descriptive statistics for the vocabulary predictors are presented in the table below. Statistically significant results are in bold.

Table 7. Vocabulary predictors

Predictor	Beta	t-test	Significance
extraverted	-0.252	-2.874	p < 0.01
introverted	-0.211	-2.759	p < 0.01

It turned out that in the model presented above, both extraversion and introversion are significant independent variables: extraversion: Beta = -0.252; $t = -2.874$; $p < 0.01$, introversion: Beta = -0.211; $t = -2.759$; $p < 0.01$. It means that such individual features as extraversion and introversion together predict the results in oral attainment for vocabulary. There is no difference between extroverted and introverted learners, as for both groups a decrease in vocabulary results were noted (Beta negative).

3.1.4. Fluency analysis

The regression analysis was made where fluency was a dependent variable and individual differences were independent variables. The analysis showed a statistically significant model: $F(11, 287) = 2.275$; $p < 0.05$. The model explains 4.5% of the observed variance of the dependent variable (adjusted $R^2 = 0.045$).

The descriptive statistics for the fluency predictors are presented in the table below. Statistically significant results are in bold.

Table 8. Fluency predictors

Predictor	Beta	t-test	Significance
extraverted	-0.184	-2.041	p < 0.05
introverted	-0.129	-1.636	

3.1.5. Total score analysis

The regression analysis was carried out where the total score (the sum of: pronunciation, grammar, vocabulary and fluency) was a dependent variable and individual differences were independent variables. The analysis showed a statis-

tically significant model: $F(11, 287) = 3.898$; $p < 0.01$. The model explains 9.7% of the observed variance of the dependent variable (adjusted $R^2 = 0.097$).

The descriptive statistics for the fluency predictors are presented in the table below. Statistically significant results are in bold.

Table 9. Total score predictors

Predictor	Beta	t-test	Significance
extraverted	-0.239	-2.728	$p < 0.01$
introverted	-0.144	-1.876	

It turned out that in the model presented above, extraversion is a significant independent variable: extraversion: Beta = -0.239; $t = -2.728$; $p < 0.01$. It means that extraversion predicts the results in total oral attainment in a foreign language. The more the subjects scored on extraversion the lower their results were for total oral attainment (Beta negative).

3.2. Group comparative analyses: dealing with other people: extraversion/introversion group analysis

The comparative analysis was made for the extraverted and introverted subject groups. Due to huge disproportions in number of people in the two groups (extraverts: $N = 212$ and introverts: $N = 64$), a non-parametric equivalent of student t-test was used – Mann-Whitney U test. The descriptive statistics for the analysis are presented in the table below. Statistically significant results are in bold.

Table 10. Descriptive statistics for extraverted-introverted students group analysis

	Extraverted			Introverted		
	N	M	SD	N	M	SD
pronunciation	212	9.8	2.25	64	10.1	2.58
grammar	212	6.7	1.73	64	7.3	1.61
vocabulary	212	6.8	1.28	64	7.2	1.37
fluency	212	7.7	1.52	64	7.8	1.63
total score	212	31.0	5.42	64	32.6	6.05

The analysis made using Mann-Whitney U test as a statistical tool displayed a statistically significant difference in oral attainment for grammar: $U = 5206.0$; $p < 0.01$. It means that introverts obtained better results during PEE-OP for the (spoken) grammar component (extraverts: $M = 6.7$; $SD = 1.73$ and introverts: $M = 7.3$; $SD = 1.61$) – see Figure 3 below.

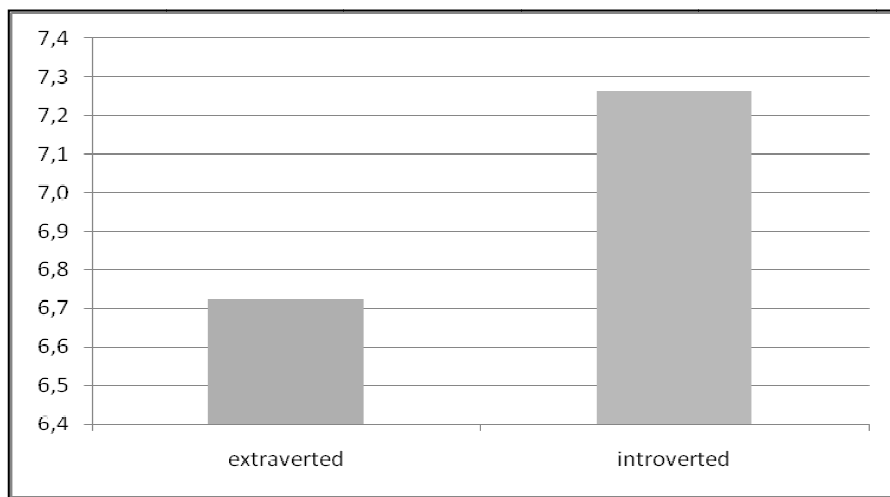


Figure 3. Extraverted and introverted students PEE-oral part results for grammar

4. Conclusions

Hypothesis 1 (H1: Extraversion influences FL oral fluency) proved to be true, because extraversion does predict the level of oral attainment for fluency. Surprisingly, the more the subjects scored on extraversion the lower their results were in terms of fluency. Hypothesis 2 (H2: Extraversion influences FL spoken grammar) proved to be true, too, as extraversion does predict the level of oral attainment for grammar, namely extraverted learners obtained poor results – Beta negative.

Although H1 turned out to be true, the results may seem quite astonishing, as it occurred in the study that extraverts, who are usually believed to be more fluent than introverts, obtained poor grades for this component, namely, the more the subjects scored on extraversion the lower their results for fluency were (Regression Analysis). Regrettably, we may not conclude that extraverts were worse than introverts, because the results for introverted subjects were not statistically significant. Hypothesis 2 turned out to be true, too. Not surprisingly, ex-

traversion predicted the level of oral attainment in (spoken) grammar, in the way that, the more the subjects scored on extraversion the lower their grades were in grammar.

References

- Bardowi-Harlig, K. 1999. "Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics". *Language Learning* 49. 677–713.
- Bouton, L. and Y. Kachru (eds.). 1992. *Pragmatics and language learning*. Vol. 3. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Brightman, H.J. *Student learning and the Myers-Briggs type indicator*. Internet Site: <http://www.gsu.edu/~dschj>
- Brown, G., A. Anderson, R. Schilcock and G. Yule. 1984. *Teaching talk: strategies for production and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buck, G. 2001. *Assessing listening*. *Cambridge language assessment series*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, M. 2002. "Speaking". In: Carter, R. and D. Nunan. (eds.). 14–20.
- Carter, R. and D. Nunan. (eds.). 2002. *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chafe, W.L. 1985. "Linguistic differences produced by differences between speaking and writing". In: Olsen, D.R. et al. (eds.). 105–23.
- Channel, J. 1994. *Vague language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Child, D. 1986. 4th ed. *Psychology and the teacher*. Chatham, Kent: Holt Rinchart.
- Cole, P. and J. Morgan. (eds.). 1975. *Syntax and semantics: vol. 3. Speech acts*. New York: Academic Press.
- Council of Europe. 2001. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dakowska, M. 2007. *Teaching English as a foreign language. A guide for professionals*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Freed, B. 1995. "What makes us think that students who study abroad become fluent?". In: Freed, B. (ed.). 123–48.
- Freed, B. (ed.). 1995. *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Givón, T. (ed.). 1979. *Syntax and semantics. Vol. 12. Discourse and syntax*. New York: Academic Press.
- Grice, H.P. 1975. "Logic and conversation". In: Cole., P. and J. Morgan. (eds.). 41–58.
- Hasselgren, A. 1998. *Smallwords and valid testing*. Unpublished PhD thesis. Bergen, Norway: University of Bergen.
- House, J. 1996. "Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: routines and metapragmatic awareness". *Studies in Second Language Acquisition* 18. 225–52.
- Kärkäinen, E. 1992. "Modality as a strategy in interaction: epistemic modality in the language of native and non-native speakers of English". In: Bouton, L. and Y. Kachru. (eds.). 197–216.

- Kasper, G. 1996. "Introduction: interlanguage pragmatics in SLA". *Studies in Second Language Acquisition* 18. 145–148.
- Kasper, G. 2001. "Four perspectives on L2 pragmatic development". *Applied Linguistics* 22.4. 502–530.
- Koponen, M. 1995. "Let your language and thoughts flow! Is there a case for 'fluency' in ELT and applied linguistics?". Paper presented at the Language Testing Forum, Newcastle, UK. November 1995.
- Larsen-Freeman, D. and M.H. Long. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Lennon, P. 1990. "Investigating fluency in EFL: a quantitative approach". *Language Learning* 40.3. 387–417.
- Luoma, S. 2004. *Assessing speaking*. *Cambridge language assessment series*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nattinger, J. and J. DeCarrico. 1992. *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nikula, T. 1996. *Pragmatic force modifiers: a study in interlanguage pragmatics*. Unpublished PhD thesis. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.
- Ochs, E. 1979. "Planned and unplanned discourse". In: Givón, T. (ed.). 133–161.
- Olsen, D.R., N. Torrance and A. Hilyard. (eds.). 1985. *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. 1995. "Style Analysis Survey (SAS): assessing your own learning and working styles". In: Reid, J.M. (ed.). 208–215.
- Pawley, A. and F.H. Syder. 1983. "Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency". In: Richards, J.C. and R.W. Schmidt. (eds.).
- Reid, J.M. (ed.). 1995. *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle and Heinle.
- Read, J.M. 2000. *Assessing vocabulary*. *Cambridge language assessment series*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. and R.W. Schmidt. (eds.). 1983. *Language and communication*. London: Longman.
- Salsbury, T. and K. Bardovi-Harlig. 2000. "Oppositional talk and the acquisition of modality in L2 English". In: Swiertzbin, B. et al. (eds.). 56–76.
- Silverman, L.K. 1986. "Parenting young gifted children". In: Whitmore, J.R. (ed.). 55–72.
- Sperling, A.P. 1995. *Psychologia*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Swiertzbin, B., F. Morris, M. Anderson, C.A. Klee and E. Tarone. (eds.). 2000. *Social and cognitive factors in second language acquisition*. Sommerville, Mass.: Cascadilla Press.
- Towell, R., R. Hawkins and N. Bazergui. 1996. "The development of fluency in advanced learners of French". *Applied Linguistics* 17. 84–119.
- Wade, C. and C. Travis. 1990. 2nd ed. *Psychology*. New York: Harper and Row Publishers Inc.
- Whitmore, J.R. (ed.). 1986. *Intellectual giftedness in young children*. New York: The Haworth Press.

SUBSTANTIVISCHE DERIVATE MIT FREMDPRÄFIXEN IM DÄNISCHEN

EUGENIUSZ RAJNIK

1. Einleitung

Im vorliegenden Artikel wird versucht, zu einem besseren Verständnis des Wesens der substantivischen Präfixbildungen mit Fremdpräfixen im Dänischen beizutragen. In der Darstellung soll eine synchron-strukturelle Analyse der genannten Bildungen vorgenommen werden. Der Beitrag setzt sich zum Ziel, die Rolle der oben genannten Wortbildungstypen im Sprachsystem zu analysieren und Kriterien für ihre Klassifikation zu erarbeiten.

Meine Aufgabe war es, verschiedene Modelle darzustellen und auf einige Probleme und Tendenzen hinzuweisen, die für den Sprachwissenschaftler und Sprachlehrer von Bedeutung sind. Die Kenntnis der Wortbildungsmodelle, zu denen man u. a. substantivische Präfixableitungen zählt, ermöglicht bessere Einsichten in die Struktur der Wörter. Sie gehören zu den produktiven Wortbildungsarten im heutigen Dänisch. Es wird versucht, eine Typisierung der substantivischen Präfixbildungen mit Fremdpräfixen im Dänischen vorzunehmen. Ich werde mich hauptsächlich auf produktive Modelle konzentrieren und will zeigen, wie sie entstanden sind. Dabei geht es um die Aufdeckung von existierenden Wortbildungsregeln, die der Bildung der untersuchten Strukturen zugrunde liegen und die Basis für neue Präfixbildungen liefern. Diese Analyse liefert eine Grundlage für die Formulierung einiger Regeln und Restriktionen morphologischer und semantischer Art in Bezug auf die substantivische Präfixableitungen mit Fremdpräfixen. In der vorliegenden Darstellung wird nicht der Anspruch erhoben, eine vollständige Untersuchung der Präfixbildungen zu bieten, aber sie vermag eine recht konkrete Vorstellung der oben genannten

Konstruktionen zu vermitteln. Die hier vorgelegte Untersuchung ist ebenso auf die Erfassung der dargestellten Phänomene in anderen skandinavischen Sprachen übertragbar.

2. Zur Materialauswahl

Der vorliegende Beitrag basiert auf einer Sammlung von Beispielen, die in überwiegender Zahl aus den dänischen Standardwörterbüchern (u. a. *Politikens Nudansk Ordbog med etymologi* /3. udg. 2005/ und *Den Danske Ordbog* /2003–2005/) stammen. Außerdem wurde die (nicht umfangreiche) wissenschaftliche Literatur über den Gebrauch der Präfixbildungen im Dänischen verwendet, vor allem P. Jarvads „*Nye ord – hvorfor og hvordan?*“ (1995) und Aa. Hansens „*Moderne Dansk II*“ (1967), aber manche substantivierte Präfixableitungen, die darin belegt sind, sind weniger aktuell, d.h. sie sind heute bereits veraltet bzw. nicht mehr oder nur selten gebräuchlich. Das in den Quellen Vorgefundene wurde auch auf Grund der eigenen Sprachkompetenz kritisch geprüft.

Es wurde angestrebt, eine relativ repräsentative Auswahl von Beispielen zu gewinnen, um die erörterten Probleme zu beleuchten. Die Liste der Beispiele ist ohne Schwierigkeit beliebig erweiterbar, aber die Einbeziehung einer größeren Anzahl von Beispielen in die Untersuchung hätte zu keinen wesentlich anderen Ergebnissen geführt. Die im Beitrag auftretenden Beispiele werden meistens kommentarlos aufgeführt. Bei der Auswahl von Einzelbeispielen wird das Schwergewicht auf die Präfixbildungen gelegt, die sich bei synchroner Betrachtungsweise analysieren lassen. Im Beschreibungsteil sind auch solche Konkurrenzformen (bei gleicher Basis) miteinbezogen, zwischen denen keine semantische Differenzierung besteht, z. B. *mega-* / *kæmpefest*.

3. Einteilung von präfixen

In morphologischer Hinsicht sind Präfixe gebundene Einheiten, die dem Stamm vorausgehen. Sie dienen der Bildung expliziter Derivate und können in der Regel die Wortklasse nicht verändern, vgl. *teist* – *ateist*. Man unterscheidet zwischen einheimischen Präfixen (z.B. *bi-*, *gen-*, *mis-*, *sam-*, *u-*, *ur-*, *van-*, *ærke-*) und Fremdpräfixen (z.B. *a-*, *de-*, *inter-*, *mega-*, *super-*). In Hinsicht auf Betontheit sind manche Präfixe betont (z.B. *mis-*, in *mistanke*), andere unbetont (z.B. *a-* in *amoral*). Sie verbinden sich mit Substantiven, z.B. *megatilbud*, Adjektiven, z.B. *urgammel*, Verben, z.B. *begå*, und Adverbien, z.B. *uheldigvis*. Häufig leiten sie auch aus Substantiven oder Adjektiven Verben ab (z.B. *beedige*). Manche Präfixe, z.B. *mis-*, sind multifunktional und verbinden sich mit

beiden nominalen Wortarten und Verben, z.B. *mistolkning*, *misforståelig*, *misbruge*. Es gibt auch solche einheimische Präfixe (z.B. *be-* in *bemærke*), die fast ausschließlich an verbale Basen treten.

Man unterscheidet auch zwischen echten Präfixen, z.B. *ko-*, *non-*, die nie abtrennbar sind, und Partikelpräfixen, z.B. *over-*, *under*, die frei vorkommende homonyme Entsprechungen haben und in der Regel den Hauptakzent tragen, z.B. *overarbejde*, *underafdeling*. Präfixe kommen vor allem in Modifikationsbildungen vor, sie können ein Basislexem grammatisch und semantisch modifizieren. Ein Präfix kann als ein Determinans oder ein Determinatum (z.B. in *forgylde*) auftreten. Präfixe, die sich mit Substantiven verbinden, determinieren die Basis, z.B. *megabank* 'eine besonders große Bank'. Das gilt auch für viele Präfixe der Adjektivderivation, z.B. *hyperkorrekt* 'sehr korrekt'.

Das Inventar der Präfixe ist unbegrenzt. Sprachwissenschaftler sind sich nicht darüber einig, ob man manche Morpheme den Präfixen oder Konfixen zuordnen sollte. Nach W. Fleischer / I. Barz (1995: 36) sind folgende Elemente: *auto-*, *maxi-*, *mini-*, *mono-*, *neo-*, *poly-*, *pseudo-*, *quasi-*, *semi-*, *vize-* als Konfixe aufzufassen, da sie „als Erstglieder substantivischer Komposita“ (ibid. 36) auftreten. Meiner Meinung nach könnte man sie alle als Präfixe betrachten. Ich stimme nicht mit E. Donalies (2005: 28) überein, die zu den Präfixen im Deutschen nicht solche Einheiten rechnet, die frei vorkommen, z.B. betrachtet sie *anti*, *extra*, *kontra*, *pro*, *quasi*, *super* als Wörter.

Die Reihenbildung ist unterschiedlich, da die produktiven Präfixe offensichtlich Distributionsbeschränkungen unterliegen. Nur einige der in Frage kommenden Präfixe begegnen uns häufiger. Es bestehen Einschränkungen der Kombinierbarkeit zwischen bestimmten Präfixen und bestimmten Basen. Es ist nicht ohne Bedeutung, welches Präfix sich mit welchem Basissubstantiv verbindet. So lässt sich z.B. *a-* nicht durch *non-* bzw. *makro-* nicht durch *mega-* ersetzen, und es gibt bestimmte distributionelle Unterschiede beider Präfixe, vgl. *ateist* : **nonteist*, *makrokosmos* : **megakosmos*.

4. Auffassungen von substantivischen Präfixbildungen

Die Präfixbildungen entstehen durch Kombination eines Wortstamms mit einem Präfix. Sie bewirken keinen Wortartwechsel, aber sie weisen eine Bedeutungsnuance auf, nämlich Modifikation (vgl. K. Kessel / S. Reimann, 2008: 106). Die Erweiterung und Modifikation der Lexeme erfolgt mit Hilfe von Präfixen, die im Dänischen ererbt sein können oder griechischen bzw. lateinischen Ursprungs sind. Letztere haben sich im Dänischen eingebürgert, sind aber teilweise auf die Verbindung mit fremdwörtlichen Ableitungsbasen griechischer oder lateinischer Herkunft beschränkt. Besonders im Präfixbereich haben sich

viele Entlehnungen etabliert. Für manche Präfixableitungen, besonders mit solchen Präfixen wie *anti-*, *eks-*, *super-*, sind in der Regel englisch/amerikanische Muster massgebend gewesen. Manche englische Präfixbildungen sind als Modelle für Analogiebildungen aufzufassen.

Präfixale Bildungen sollen folgende Kriterien erfüllen:

1) Die Präfixe kommen reihenbildend und in der Regel nicht als selbständige Wörter vor, sondern als gebundene Morpheme, jedoch gibt es einige Fälle im Dänischen, wo sie als Kurzwörter, also als frei gebrauchte Substantive, Adjektive bzw. Adverbien, auftreten, aber nur in einer bestimmten Bedeutung: *afro* 'afromusik', *bio* 'biograf', *eks* 'tidligere ægtefælle (eksmænd, ekskone), ekskæreste', *euro* 'fælles møntenhed inden for EU', *hetero* 'heteroseksuel person', *homo* 'homoseksuel person', *kilo* 'kilogram', *kombi* 1. 'kombination' 2. 'model der kombinerer egenskaber fra flere forskellige typer' (umg.), *kontra* als Substantiv 'kontraangreb'; als Adverb 'slå kontra' und als Präposition 'over for, mod', *makro* 1. 'makroinstruktion' 2. 'makrolinse', *maxi* '(genstand af) stor eller maksimal størrelse', *mega* als Adjektiv 'meget stor af omfang, kvalitet el.lign.', *midi* 1. '(genstand af) mellemstørrelse' 2. 'tøj længde til midt mellem knæ og ankler', *mikro* 1. 'mikrobølgeovn' (umg.) 2. (Sport) 'dreng eller pige der spiller på et fodbold- eller håndboldhold for den alleryngste aldersklasse', *mini* 1. '(genstand af) lille eller minimal størrelse' 2. 'tøj længde til over knæene', *mono* 'monofoni', *super* als Substantiv 'superbenzin' und als Adjektiv 'meget god, fantastisk', *trans* 'transvestit'.

2) Das Basislexem, das meistens eine Ableitung ist, kommt in freier Verwendung vor, vgl. *antisemit* : *semit*, *sociolinguistik* : *lingvistik*. Unberücksichtigt bleiben hier solche Bildungen wie z. B. *antiseptik* : **septik*, *interferens* : **ferens*, *nonsens* : **sens*, *polygamist* : **gamist*, *polyhistor* : **histor*, weil das zweite Glied als fertiges Wort nicht existiert. Auf eine ähnliche Art und Weise werden solche Verben wie *ex-*, *kon-*, *subtrahieren* von I. Barz / W. Fleischer (1995: 328) aufgefasst, wo *trahieren* "als selbständiges Verb jedoch nicht gebräuchlich ist und damit den Charakter eines Konfixes hat".

3) Es liegt ein klarer Motivationsbezug der Präfixbildung auf das Basiswort vor, d.h. die gleiche Bedeutung ist in den beiden vorhanden. Außer Betracht lasse ich im Folgenden die so genannten Präelemente (meistens lateinischer oder griechischer Herkunft), die bereits in der Basis enthalten sind und sich im Dänischen nur auf diachronischer Ebene segmentieren lassen, z.B. *ad-* (< lat. *ad*), vgl. *adjutant* (über franz. < lat. *adjutans*, Präs. Part. von *adjutare* /*ad* + *jutare*/), *advokat* (< lat. *advocātus*, Präs. Part. von *advocāre* /*ad* + *vox*/), *determinisme* (< lat. *dētermināre* /vgl. *determineret*/). Synchronisch gesehen gehören solche Konstruktionen nicht zu Präfixbildungen, sondern stellen Derivate von entsprechenden präfigierten Basisverben dar. Hier werden auch solche

Grundmorpheme wie *efter-*, *med-*, *om-*, *til-* u. ä. ausgeschlossen, deren Verbindung mit Substantiven als Komposita aufgefasst werden (ibid. 30). Außerdem werden hier auch solche Substantive nicht berücksichtigt, die aus einem Präfix und einem Konfix bestehen, z.B. *aerodrom*, *aironaut*, *biologi*, *biografi*.

5. Substantivische Präfixbildungen mit Fremdpräfixen im Dänischen

Bei den Präfixbildungen wird das Basislexem umgebildet und semantisch modifiziert. In der Regel determinieren Präfixe die Basis. In der folgenden Tabelle gebe ich eine Übersicht über die Arten der Modifikation der Basis (vgl. J. Erben, 2006: 93). Dabei werden die Präfixe in bestimmte Bedeutungsgruppen eingeordnet, da sich mit jedem Präfix ein bestimmtes semantisches Merkmal verbindet. Die Fremdpräfixe sind vor allem an der Konstitution der folgenden Wortbildungsbedeutungen beteiligt:

Art der Modifikation der Basis	Zusätzliche semantische Merkmale	Präfixe	Beispiele
1. Diminution	‘lille’	<i>mini-</i> <i>mikro-</i>	<i>minibil</i> <i>mikrobiolog</i>
2. Augmentation (Vergrößerung)	a. ‘over’ b. ‘over, ekstra’ c. ‘meget stor’ d. ‘ud over’	<i>ærke-</i> <i>hyper-</i> <i>giga-</i> <i>makro-</i> <i>maxi-</i> <i>mega-</i> <i>super-</i> <i>ultra-</i>	<i>ærkebiskop</i> <i>hyperidealist</i> <i>gigabank</i> <i>makrokosmos</i> <i>maxikjole</i> <i>megabank</i> <i>supertalent</i> <i>ultraliberalisme</i>
3. Negation	a. ‘ikke, imod’ b. ‘falsk’	<i>a-</i> <i>anti-</i> <i>de-</i> <i>des-</i> <i>in-</i> <i>ir-</i> <i>non-</i>	<i>ateist</i> <i>antikommunist</i> <i>demoralisering</i> <i>desinformation</i> <i>indeterminist</i> <i>irrationalist</i> <i>nonkonformist</i>
4. Taxation	a. ‘stedfortrædende’ b. ‘andenhøjeste’ c. ‘forhenværende’	<i>vice-</i> <i>pro-</i> <i>kontre-</i> <i>eks-</i>	<i>vicekonsul</i> <i>prorektor</i> <i>kontreadmiral</i> <i>eksdiplomat</i>
5. Soziation	‘del af’	<i>ko-</i> <i>kon-</i> <i>kor-</i>	<i>koproducent</i> <i>konfederation</i> <i>korrespondent</i>

Art der Modifikation der Basis	Zusätzliche semantische Merkmale	Präfixe	Beispiele
6. Wiederholung	‘igen’	<i>ana-</i>	<i>anabaptist</i>
7. Erneuerung	a. ‘ny’ b. ‘al-, hel-’	<i>neo-</i> <i>pan-</i>	<i>neokapitalist</i> <i>panslavist</i>
8. Position	‘mellem’	<i>inter-</i>	<i>internationalist</i>
9. Anzahl	a. ‘enkelt’ b. ‘mange-’ c. ‘fler-’	<i>mono-</i> <i>multi-</i> <i>poly-</i>	<i>monoteist</i> <i>multimillionær</i> <i>polyteist</i>
10. Größe	‘middel-’	<i>mid-</i>	<i>midilængde</i>
11. Relativierung	a. ‘efter’ b. ‘som ligger ud over’ c. ‘uægte’	<i>meta-</i> <i>para-</i> <i>pseudo-</i>	<i>metafysiker</i> <i>parapsykolog</i> <i>pseudodemokrat</i>
	‘luft’	<i>aero-</i>	<i>aerodynamik</i>
	a. ‘stjerne’ b. ‘liv’ c. ‘jord’ d. ‘vand’ e. ‘ild’	<i>astro-</i> <i>bio-</i> <i>geo-</i> <i>hydro-</i> <i>pyro-</i>	<i>astrofysiker</i> <i>biokemiker</i> <i>geofysiker</i> <i>hydrogeolog</i> <i>pyrotekniker</i>
	‘afrikansk’	<i>afro-</i>	<i>afroamerikaner</i>
	a. ‘selv, automatisk’ b. ‘automobil’	<i>auto-</i> <i>auto-</i>	<i>autopilot</i> <i>autoforhandler</i>
	‘biologisk’	<i>bio-</i>	<i>biobarn</i>
	‘etnisk, folke-’	<i>etno-</i>	<i>etnobotaniker</i>
	‘europæisk’	<i>euro-</i>	<i>euroskeptiker</i>
	‘hemmelig’	<i>krypto-</i>	<i>kryptonazist</i>
	‘social’	<i>socio-</i>	<i>sociolingvist</i>
	‘fjern’	<i>tele-</i>	<i>telekonference</i>
	‘økologisk’	<i>øko-</i>	<i>økolingvist</i>

Ich wende mich nun der Darstellung fremdsprachlicher Präfixe, zumeist aus dem Griechischen oder Lateinischen (manche von ihnen wurden über das Englisch-Amerikanische ins Dänische übernommen) im einzelnen zu. Die meisten von ihnen (mit einigen Beispielen) sind bereits bei Aa. Hansen (1967 II: 250ff.) im Unterkapitel „Præfikser i fremmedord“ vorhanden. Es muss bemerkt werden, dass die Distribution der Fremdsuffixe stärker eingeschränkt ist als die der heimischen (*bi-*, *gen-*, *mis-*, *sam-*, *u-*, *ur-*, *van-*, *ærke-*). Viele Fremdpräfixe sind auf die Verbindung mit fremdwörtlichen Basen eingeschränkt. Die Kriterien der Beschreibung sind das jeweilige Präfix und seine Funktion (die im Präfix enthaltenen Merkmale). Es kann nicht die Aufgabe dieser Darstellung sein, auf

die Fremdpräfixe in aller Ausführlichkeit einzugehen. Es wurden nur besonders typische Beispiele herangezogen. Der folgende Überblick wird nach den einzelnen Fremdpräfixen in alphabetischer Reihenfolge geordnet:

a- / an-

Das Präfix *a-* (< griech. *a-* ‘un-, nein, nicht’) hat die Variante *an-* vor einem Vokal, z.B. *analfabet*. Es drückt einen kontradiktorischen Gegensatz aus und verbindet sich nur mit fremder Basis, z.B. *agnostiker*, *anormalitet*, *asocialitet*, *asymmetri*, *ateisme*, *ateist*. Synonymisch dazu teilweise *u-*, vgl. *amoral – umoral*.

aero-

Das Präfix *aero-* (< griech. *aer* ‘Luft’) steht nur bei sehr wenigen Substantiven, z.B. *aerodynamik*, *-fobi*.

afro-

Das Präfix *afro-* (über engl. *Afro-*, Kürzung von *african* < lat. *Africānus* < *Africa*) verbindet sich mit Substantiven, die mit Afrika verknüpft sind, z.B. *afroamerikaner*, *-dans*, *-dansker*, *-frisure*, *-hår*, *-jazz*, *-rock*, *-soul* (vgl. P. Jarvad, 1995: 217).

ana-

Das Präfix *ana-* (< griech. *aná*, *an* ‘wieder, zurück’) bezeichnet eine Wiederholung, z.B. *anabaptist*.

ante-

Das Präfix *ante-* (< lat. *ante* ‘vor’) steht nur bei sehr wenigen Substantiven, z.B. *antedatering*.

anti-

Das Präfix *anti-* (< griech. *anti* ‘gegen, wider, im Gegenteil’) ist im Dänischen unter englischem Einfluss seit dem 19. Jh. produktiv, besonders in der Presse und Literatur, z.B. *antihelt* < engl. *anti-hero*. Die meisten Substantive verbinden sich mit fremder Basis, aber manche auch mit heimischer, z.B. *antiholdning*, *-ryger*. Die Personenbezeichnungen dieses Typs bedeuten in der Regel ‘gegenüberstehend, gegen etwas eingestellt’. In vielen Fällen tritt dieses Präfix mit Basen (meistens auf *-ist*) auf, deren Bedeutung sich auf eine negativ bewertete Person bezieht, vgl. *fascist – antifascist*, auch: *antikolonialist*, *-kommunist*, *-militarist*, *-nazist*, *-rascist*. Das gleiche gilt auch für manche Nicht-Personenbezeichnungen, vgl. *forurening – antiforurening*, auch: *antikommunisme*, *-militarisme*, *-toksin*. Es gibt aber Fälle, wo eben das Basissubstantiv positiv oder neutral und die Präfixbildung negativ bewertet ist, vgl. *antiklimaks*, *-semit*, *-semitisme*. In manchen Beispielen besteht die erste Konstituente aus *anti-* + Substantiv, wo *anti-* durch *imod* ersetzt werden kann, z.B. *antimissilvåben* (*anti* + *missil* ‘imod missiler’), *antivirusprogram* (*anti* + *virus* ‘imod vi-

rus'), *antiterrorkorps* (*anti* + *terror* 'imod terror') (ibid. 217). Synonymisch dazu teilweise *mod-*, vgl. *anti-* / *modstof*, und antonymisch wird manchmal *super-* verwendet, vgl. *antihelt* – *superhelt*.

astro-

Das Präfix *astro-* (< griech. *astron*, *aster* 'Stern') begegnet sehr selten, z.B. *astrofysik*, *-fysiker*, *-geolog*, *-ornitolog*.

auto-¹

Das Präfix *auto-¹* (< griech. *autós* 'selbst, allein') (Kürzung von *automat*, *automatisk*), dass 'selbst, automatisch' bedeutet, gehört überwiegend dem Fachvokabular an, z.B. *autobiograf*, *-biografi*, *-flash*, *-gentagelse*, *-pilot*, *-program*, *-zoom* (ibid. 212).

auto-²

Das Präfix *auto-²* (Kürzung von *automobil*) begegnet öfters, z.B. *autocamper*, *-forhandler*, *-gas*, *-lakerer*, *-leasing*, *-mekaniker*, *-radio*, *-skade*, *-stol*, *-udlejning*, *-udstyr*, *-værksted*.

bio-

Das Präfix *bio-* (< griech. *bios* 'Leben') (Kürzung von *biologi*, *biologisk*) begegnet sehr häufig und ist in der Fachterminologie sehr verbreitet, z.B. *biobarn* (im Gegensatz zu *reagensglasbarn*), *-benzin*, *-dynamik*, *-energi*, *-gas*, *-industri*, *-kemi*, *-kemiker*, *-medicin*, *-rytme*, *-sfære*, *-vask* (ibid. 212).

centi-

Das Präfix *centi-* (< lat. *centum* 'Hundert') bezeichnet ein Hundertstel einer Maßeinheit, z.B. *centibar*, *-gram*, *-liter*, *-meter*, *-sekund*.

de-

Das Präfix *de-* (< lat. *dē-* 'ab-, ent-') drückt das Gegenteil von etwas aus und erscheint in deverbale Substantiven mit fremder Basis, z.B. *decentralisering*, *deeskalation*, *demobilisering*, *demoralisering* (ibid. 194). *De-* wechselt manchmal mit *af-*, vgl. *de-* / *afmilitarisering*, *de-* / *afmontering*.

deci-

Das Präfix *deci-* (< franz. *déci-* < lat. *decem* 'zehn') bezeichnet ein Zehntel einer Maßeinheit, z.B. *decibar*, *-gram*, *-liter*, *-meter*, *-sekund*.

deka-

Das Präfix *deka-* (< griech. *déka* 'zehn') bezeichnet das Zehnfache einer Maßeinheit, z.B. *dekagram*, *-liter*, *-meter*.*des-*

Das Präfix *des-* (< franz. *dés-* < lat. *dis-*) erscheint vor einem Vokal und impliziert negative Empfindung des Substantivs (als Ausnahmen gelten: *desinfek-*

tion, -inficering), und alle Substantive mit *des-* verbinden sich mit fremder Basis, z.B. *desinformation, -integration, -orientering*.

dia-

Das Präfix *dia-* (< griech. *dia* ‘durch, zwischen, um’) steht nur bei sehr wenigen Substantiven, z.B. *diamagnetisme, -meter*.

dis-

Das Präfix *dis-* (< lat. *dis-* ‘auseinander, un-’) drückt einen kontradiktorischen oder konträren Gegensatz aus, z.B. *disharmoni, -information, -kontinuitet, -kvalificering, -kvalifikation, -respekt*.

dys-

Das Präfix *dys-* (< griech. *dys-* ‘übel, schlecht, miss-’) ist nur gering vertreten und dient dazu, eine Fehlfunktion auszudrücken, z.B. *dysfunktion, -funktionalitet*.

eks-

Das Präfix *eks-* (< lat. *ex-* ‘aus – heraus’), das ‘ehemalig, früher’ bedeutet, wird im Dänischen seit ca. 1800 verwendet und tritt vor allem in Personenbezeichnungen auf, die vor allem aus dem Bereich der Politik stammen. Die Bildungen mit *eks-* charakterisieren Personen hinsichtlich ihres ehemaligen beruflichen bzw. politischen Status, und in den meisten Fällen hat *eks-* das attributive Adjektiv ‘forhenværende’ oder ‘tidligere’ als Synonym, vgl. *eksminister – fhv./tidl. minister*. Das gilt auch für: *eksdiplomat, -kansler, -konge, -præsident, -statsminister*. Manche Personenbezeichnungen haben eine abschätzende Bedeutung, z.B. *eksdiktator*. Die Basiswörter können auch Personen in einer bestimmten sozialen Beziehung oder Rolle bezeichnen, z.B. *ekskone, -kæreste, -mand, -samlever, -ven, -veninde*.

elektro-

Das Präfix *elektro-* (< griech. *elektron* ‘Bernstein’) hat meistens die Bedeutung ‘die Elektrizität betreffend’, z.B. *elektrochok, -fiskeri, -industri, -ingeniør, -installatør, -kardiografi, -kardiogram, -magnetisme, -mekaniker, -motor, -stimulation, -teknik, -tekniker, -terapi*.

epi-

Einen heute unproduktiven Typ mit dem Präfix *epi-* (< griech. *epi* ‘darauf, daneben, bei, darüber’) vertreten: *epicentrum / epicenter, -fauna, -fænomen* (vgl. Aa. Hansen, 1967 II: 2 51).

etno-

Das Präfix *etno-* (< griech. *ethnos* ‘Volk’) (Kürzung von *etnografisk, etnologisk*) gehört überwiegend dem Fachvokabular an, z.B. *etnobotaniker, -gruppe, -politik, -økologi* (vgl. P. Jarvad, 1995: 217).

euro-

Das Präfix *euro-* (Kürzung von *Europa* bzw. *europäisch*) verbindet sich mit Substantiven, die mit Europa oder der EU verknüpft sind, z.B. *eurofascisme*, *-kommunisme*, *-land*, *-missil*, *-område*, *-politi*, *-samarbejde*, *-skeptiker*, *-vejleder*, *-våben* (ibid. 212).

geo-

Das Präfix *geo-* (< griech. *ge* ‘Erde’) (Kürzung von *geologisk*, *geografisk*) gehört überwiegend dem Fachwortschatz an, z.B. *geobiolog*, *-gas*, *-fag*, *-fysik*, *-kemiker*, *-lingvistik*, *-politik*, *-teknik* (ibid. 213).

giga-

Das Präfix *giga-* (< griech. *gigas* ‘Riese’) bezeichnet das Milliardenfache einer Maßeinheit, z.B. *gigabank*, *-byte*, *-hertz*, *-kalorie*, *-ton*, *-watt*, vgl. *kilo-*, *mega-*.

hekto-

Das Präfix *hekto-* (< franz. *hecto-* umgebildet von griech. *hekatón* ‘Hundert’) bezeichnet das Hundertfache einer Maßeinheit, z.B. *hektogram*, *-liter*, *-meter*, *-pascal*, *-watt*.

hetero-

Das Präfix *hetero-* (< griech. *heteros* ‘anders, verschieden’) steht nur bei sehr wenigen Substantiven, z.B. *heteroseksualitet*. Antonymisch dazu *homo-*, vgl. *heteroseksualitet* – *homoseksualitet*.

homo-

Das Präfix *homo-* (< griech. *homós* ‘gleich, gemeinsam’) erscheint nur in einigen älteren Substantiven in der Bedeutung ‘gleich’, z.B. *homofon*, und in neueren als Kürzung von ‘homosexuell’, z.B. *homoerotik*, *-fobi*, *-pagt* (ibid. 213). Antonymisch dazu *hetero-*, vgl. *homoseksualitet* – *heteroseksualitet*.

hydro-

Das Präfix *hydro-* (< griech. *hýdōr* ‘Wasser’) ist nur wenig vertreten, z.B. *hydrobiolog*, *-dynamik*, *-fobi*, *-geolog*, *-kultur*, *-sfære*, *-statik*.

hyper-

Das Präfix *hyper-* (< griech. *hyper-* ‘über ...’) drückt eine Verstärkung im Sinne von ‘in hohem, übertriebenem Maße’ aus, es dient zur Bezeichnung der Hervorhebung eines Begriffes, z.B. *hyperaktivitet*, *-inflation*, *-link*, *-medie* / *-medium*, *-tekst*, *-ventilation*.

hypo-

Das Präfix *hypo-* (< griech. *hypō* ‘unter’) ist nur gering vertreten, z.B. *hypocentrum*, *-tese*.

in- / -il / -im / -ir

Die Präfixe *-il / -im / -ir* sind positionsbedingte Varianten von *in-* (lat.), die durch Assimilation an den folgenden Konsonanten entstanden sind: vor *m, p* erscheint *in-* ‘ein’, z.B. *immigrant, impotens*, vor *l* – *il-* ‘nicht’, z.B. *illegalitet, illegitimitet, illoyalitet*, und vor *r* – *ir-* ‘nicht’, z.B. *irrationalisme, irrationalist, irrationalitet, irrelevans, irreligiøsitet* (vgl. Aa. Hansen, 1967 II: 251). Das Präfix *in-* (auch *il-* und *ir-*) hat nur verneinende Funktion und drückt in der Regel einen kontradiktorischen oder konträren Gegensatz aus, z.B. *inaktivitet, indeterminisme, indiskretion, ineffektivitet, inkompatibilitet, inkompetence, inkongruens, inkonsekvens, intolerance*. Antonymisch dazu *e-*, vgl. *immigrant – emigrant*.

infra-

Das Präfix *infra-* (< lat. *infra* ‘unter, unterhalb’) steht nur bei sehr wenigen Substantiven, z.B. *infrafyld, -struktur*. Antonymisch *supra-*.

inter-

Das Präfix *inter-* (< lat. *inter-* ‘zwischen’) bezeichnet vor allem die Beziehung zwischen zwei Erscheinungen. Es gibt einige Beispiele mit *inter-* in der Bedeutung ‘zwischen, gegenseitig, wechselseitig, einander-’, z.B. *interaktion, -aktivitet, -medium, -nationalisering, -nationalisme, -nationalist, -nationalitet, -net, -subjektivitet, -tekstualitet*.

kilo-

Das Präfix *kilo-* (< griech. *chilioi* ‘tausend, tausendfach’) bezeichnet das Tausendfache einer Maßeinheit, z.B. *kilobit, -byte, -gram, -hertz, -joule, -kalore, -meter, -volt, -watt*, vgl. *giga-, mega-*.

klepto-

Das Präfix *klepto-* (< griech. *kléptein* ‘stehlen’) ist nur selten vertreten, z.B. *kleptomani*.

ko- / kon- / kor-

Das Präfix *ko-* (vor Vokal und *-p-*) (< engl. *co-*) / *kon-* (< lat. *con-* < *cum*) / *kor-* ‘zusammen, mit, gemeinsam’ ist in der Bedeutung ‘Miteinander’ verbindbar mit manchen Substantiven wie z.B. *koeksistens* < *co-existence* (schon verdrängt von *sameksistens*), *koinformation, koproduktion* < *co-production*, auch mit manchen Personenbezeichnungen, z.B. *koproducent*. Durch Assimilation an den folgenden Konsonanten sind Präfixvarianten *kon-* (vor *-f-, -t-*), z.B. *konfederation / konføderation, -tekst*, und *kor-* (vor *-r-*) entstanden, z.B. *korrespondent*, aber: *koreferent*.

kombi-

Das Präfix *kombi-* (Kürzung von *kombineret, kombination*) erscheint in einigen Substantiven, z.B. *kombibil, -cykel, -fryser, -hårtørrer, -kedel, -ovn, -seng, -skab, -tøj, -vogn*.

kontra-

Das Präfix *kontra-* (< lat. *contra-* ‘gegen, entgegengesetzt’) bringt meist eine Gegenüberstellung zum Ausdruck, z.B. *kontraangreb*, *-ordre*, *-revolution*, *-spil*, *-spion*, *-spionage*, in der Musik aber bedeutet es die höchste oder die tiefste Lage einer Stimme oder eines Musikinstrumentes, z.B. *kontraalt*, *-bas*, *-bassist*, *-fagot*, *-tenor*. Synonymisch dazu teilweise *mod-*, vgl. *kontra-* / *modvægt*.

kontre-

Das Präfix *kontre-* (< franz. *contre* ‘gegen’) war im Dänischen im 18. Jh. gebräuchlich, aber es wurde später nur in einem Beleg beibehalten: *kontreadmiral*.

krypto-

Das Präfix *krypto-* (über engl. *crypto-* < griech. *kryptos* ‘versteckt’ < *kryptein* ‘verstecken’) bedeutet ‘geheim-, verborgen’, z.B. *kryptofeminist*, *-katholicisme*, *-kommunisme*, *-nazist*. Teilweise konkurrieren synonymisch Konstruktionen mit *skabs-*, z.B. *krypto-* / *skabskommunist* (vgl. P. Jarvad, 1995: 224).

makro-

Das Präfix *makro-* (< griech. *makrós* ‘groß, lang’) ist nur wenig (seltener als *mikro-*) vertreten, z.B. *makrofag*, *-molekyle*, *-struktur*. Die antonymische Entsprechung *mikro-* erscheint mit dem sachlichen Ausdruck der Größe, vgl. *makrokosmos* – *mikrokosmos*.

maxi-

Das Präfix *maxi-* (über engl. < lat. *maxi(mus)* ‘der größte, höchst’, Superlativ von *magnus* ‘groß’), das seltener als *mini-* vorkommt, hat die augmentative Bedeutung ‘sehr, in hohem Grad’, z.B. *maxiringbind*, *-sandkage*, *-single*, *-størrelse*, *-telefon*. Es kann auch ‘sehr lang’ bedeuten, z.B. *maxilængde*. Antonymisch dazu vielfach *mini-*, vgl. *maxilængde* – *minilængde*.

mega-

Das Präfix *mega-* (< griech. *meγas* ‘groß’) bezeichnet das Millionenfache der genannten Maßeinheit, z.B. *megabit* / *-byte*, *-hertz*, *-watt*, *-volt*. Es kommt auch in der Bedeutung ‘besonders groß, großartig’ vor, z.B. *megabank*, *-navn*, *-tilbud*. Synonymisch zu *mega-* wird teilweise *kæmpe-* gebraucht, vgl. *mega-* / *kæmpefest*, *mega-* / *kæmpehit*, *mega-* / *superstar*, *mega-* / *kæmpestjerne*, *mega-* / *kæmpesucces*, vgl. *giga-*, *kilo-*.

meta-

Das Präfix *meta-* (< griech. *metá* ‘inmitten, zwischen, nach, hinter’) erscheint in der Bedeutung ‘abstrakt, spekulativ, teoretisk’ (ibid. 219), z.B. *meta-bevidsthed*, *-fysik*, *-fysiker*, *-kommunikation*, *-kunst*, *-produkt*, *-psykolog* (vgl. *parapsykolog*), *-roman*, *-sprog*, *-teori*. Außerdem wird dieses Präfix in der Chemie verwendet, z.B. *metafosforsyre*.

midi-

Das Präfix *midi-* (< lat. *medius* ‘mittel-’), das nach *maxi-* und *mini-* gebildet worden ist, bedeutet ‘mittelgroß, mittellang’ und erscheint nur in einigen Substantiven, z.B. *midilængde* (vgl. *maxi-*, *mini-*).

mikro-

Das Präfix *mikro-* (< griech. *mikrós* ‘klein, kurz, gering’) bezeichnet das Millionstel einer Maßeinheit, z.B. *mikrogram*, *-liter*, *-meter*, *-sekund*, *-volt*. Durch *mikro-* wird auch die Kleinheit im Allgemeinen ausgedrückt, z.B. *mikrobiologi*, *-bølge*, *-chip*, *-computer*, *-datamat*, *-elektronik*, *-fag*, *-fiber*, *-film*, *-flora*, *-injektion*, *-kirurgi*, *-klima*, *-lån*, *-mad*, *-organisme*, *-ovn*, *-processor*. Antonymisch zu *mikro-* erscheint mit dem sachlichen Ausdruck der Größe *makro-*, vgl. *mikrostruktur* – *makrostruktur*.

milli-

Das Präfix *milli-* (< lat. *mille* ‘Tausend’) bezeichnet das Tausendstel einer Maßeinheit, z.B. *milliampere*, *-bar*, *-gram*, *-liter*, *-meter*, *-sekund*.

mini-

Durch das Präfix *mini-* (über engl. < lat. *mini(mus)* ‘mindest, Kleinst-’), das viel stärker als *maxi-* verbreitet ist, wird die Kleinheit ausgedrückt, z.B. *minibil*, *-bar*, *-bus*, *-computer*, *-cykel*, *-ferie*, *-flaske*, *-format*, *-golf*, *-koncert*, *-metro*, *-marked*, *-pille*, *-rose*, *-serie*, *-taxa*, *-trusser* (Pl.), *-udgave*, auch: *mini-tv*. Es kann auch ‘sehr kurz (in Bezug auf Bekleidung)’ bedeuten, z.B. *minikjole*. In allen diesen Fällen wird positiv oder neutral gewertet. Antonymisch dazu *maxi-*, vgl. *minilængde* – *maxilængde*.

mono-

Das Präfix *mono-* (< griech. *mónos* ‘allein, einzig, einzeln’) erscheint in der Bedeutung ‘allein, Einzel-’, z.B. *monodrama*, *-kultur*, *-optagelse*, *-plan*. Antonymisch dazu vielfach *poly-*, vgl. *monoteisme* – *polyteisme*, *monoteist* – *polyteist*.

multi-

Das Präfix *multi-* (< lat. Pl. von *multus* ‘viel, vielfach’) erscheint in einigen Substantiven, z.B. *multibil*, *-geni*, *-hus*, *-kulturalist*, *-kunst*, *-kunstner*, *-mand*, *-media*, *-menneske*, *-problem*, *-rum* (ibid. 220). Synonymisch dazu *mange-*, vgl. *multi-* / *mangemilionær*.

myto-

Das Präfix *myto-* (< griech. *mythos* ‘Sage’, vgl. *myte*) kommt sehr selten vor, z.B. *mytomani*.

neo-

Das Präfix *neo-* (< griech. *neo-* < *néos* ‘neu, erneuert, jung’) verbindet sich hauptsächlich mit Bildungen auf *-isme* und *-ist*, die bestimmte politische, wissenschaftliche und künstlerische Richtungen und Strömungen bzw. deren Vertreter oder Anhänger bezeichnen. Mit *neo-* konkurriert synonymisch *ny-*, aber diese Konkurrenz ist nur auf einige Fälle beschränkt, und es tritt kein semantischer Unterschied zwischen ihnen in Erscheinung, vgl. *neo* – / *nyfascisme*, *neo-* / *nykolonialisme*, *neo-* / *nyliberalisme*, *neo-* / *nynazisme*, *neo-* / *nypositivisme*, aber: *neofuturisme*, *-kommunisme*, *-racisme*, *-rationalisme*, *-romantik* (ibid. 220). Das Präfix *neo-* steht manchmal auch in Verbindung mit Ableitungen von Personennamen, vgl. *neodarwinisme*, *-stalinisme*.

neuro-

Das Präfix *neuro-* (< griech. *neuron* ‘Sehne, Flechte, Nerv’) kommt nur in einigen Substantiven vor, z.B. *neurofysiologi*, *-kirurgi*, *-medicin*, *-psykologi*.

non-

Das Präfix *non-* (< lat. *non-* ‘nicht’) hat verneinende Funktion. Es drückt einen kontradiktorischen Gegensatz aus, z.B. *nonkonformist*. Im Gegensatz zu *ikke-* kommt *non-* nur vor Wörtern fremder Herkunft vor, z.B. *nonkonformisme*, *-konformitet*, *-profit*.

pan-

Das Präfix *pan-* (< griech. *pan*, Neutrum von *pas* ‘all, gesamt’) kommt sehr selten vor, z.B. *panafrikanist*, *-arabisme*, *-germanisme*, *-slavist*, *-teist*, vgl. *ateist*.

para-

Das Präfix *para-* (< griech. *pará* ‘neben’) erscheint in einigen Substantiven, z.B. *paradysenteri*, *-frase*, *-psykolog* (vgl. *metapsykolog*), *-psykologi*, *-tyfus*. Ausserdem gibt es die Lehnübersetzung *paramediciner* (< amer. *paramedic* ‘lægeassistent’) ‘Falckredder’ (ibid. 79).

per-

Das Präfix *per-* (< lat. *per* ‘durch’) ist nur gering (in der Chemie) vertreten, z.B. *pernitrat*, *-sulfat*.

poly-

Das Präfix *poly-* (< griech. *poly-* ‘viel, mehr’) kommt sehr selten vor, z.B. *polyrytmik*, *-teknik*, *-tekniker*. Es entspricht meist den dänischen Äquivalenten ‘meget, mange’ und wird manchmal antonymisch zu *mono-* verwendet, vgl. *polyteisme* – *monoteisme*, *polyteist* – *monoteist*.

post-

Das Präfix *post-* (< lat. *post* ‘nach, hinter’) drückt die zeitliche Abfolge aus, z.B. *postkommunisme*, *-modernisme*, *-modernist*, *-modernitet*.

pro-

Das Präfix *pro-* (< lat. *pro-* ‘vor, für, anstatt’) wird im Dänischen seit ca. 1750 in der Bedeutung ‘stellvertretend’ gebraucht, z.B. *prodekan*, *-rektor*, auch: *pronomen*.

proto-

Das Präfix *proto-* (< griech. *prōtos* ‘der Erste, Höchste’) bezeichnet das Ursprüngliche, Vorbildliche und dient der Hervorhebung, z.B. *protoplasma*, *-type*.

præ-

Das Präfix *præ-* (< lat. *prae-* ‘(zeitlich) vor’) ist schwach produktiv und bezeichnet die zeitliche Lage vor etwas, z.B. *præeksistens*, *-fabrikation*, *-historie*.

pseudo-

Das Präfix *pseudo-* (< griech. *pséudo-* ‘falsch, unecht’ < *pseudein* ‘lügen’), das im Dänischen seit ca. 1750 verwendet wird, bezeichnet das Unechte, Falsche, Scheinbare und bekommt oft eine abschätzende Bedeutung, vgl. *pseudodata*, *-forhold*, *-krystal*, *-problem*, *-videnskab*. Das betrifft auch einige Personenbezeichnungen, z.B. *pseudodemokrat*, *-feminist*, *-patriot*, *-teoretiker*. Dieses Präfix ist auch verbindbar mit Substantiven, die negativ Bewertetes bezeichnen, z.B. *pseudofascist*.

psyko-

Das Präfix *psyko-* (< griech. *psykho-* < *psykhē* ‘Seele, Bewusstsein’) bildet ein Modell in Verbindung mit einigen Substantiven, z.B. *psykoanalyse*, *-drama*, *-fysik*, *-lingvistik*, *-teknik*, *-terapeut*, *-test*.

pyro-

Das Präfix *pyro-* (< griech. *pyr* ‘Feuer’) kommt sehr selten vor, z.B. *pyromani*, *-teknik*, *-tekniker*.

re-

Das Präfix *re-* (< lat. *re-* ‘zurück, wieder, noch einmal’) bezeichnet vorwiegend die Wiederholung einer Handlung, um einen alten Zustand wiederherzustellen. Es entspricht meist dänischem *igen*. Alle *re-*Substantive verbinden sich mit fremder Basis, z.B. *reaktion*, *reassurance*, *reeksport*, *reetabling*, *reinkarnation*, *reintegration*, *reinvestering*, *rekonstruktion*, *repremiere*, *retransmission*.

semi-

Das Präfix *semi-* (< lat. *semi-* ‘halb’) ist kaum noch produktiv, z.B. *semi-finale*, *-kolon*.

socio-

Das Präfix *socio-* (< lat. *socius* ‘Gefährte, der mit einer Gesellschaft Verbundene’) kommt sehr selten vor, z.B. *sociolinguist*, *-lingvistik*.

sub-

Das Präfix *sub-* (< lat. *sub-* ‘unter, untergeordnet, neben’) bezeichnet meistens ein Unterordnungsverhältnis bzw. die räumliche Lage unterhalb von etwas, z.B. *subgenre*, *-kontinent*, *-kultur*, *-troperne*.

super-

Das Präfix *super-* (< lat. *super-* ‘über-, sehr, besonders, höchst’ / < engl. *super-*) hat augmentative, intensivierende Bedeutung und drückt eine Verstärkung im Sinne von ‘in hohem Maße’ aus, z.B. *superbenzin*, *-film*, *-hjerne*, *-hold*, *-liga*, *-sportsvogn*, *-tanker*. Die bekanntesten Personenbezeichnungen, die mit *super-* vorkommen, sind: *superatlet*, *superbruger* (< engl. *super user*), *-ego*, *-egoist*, *supermand* (< engl. *superman*) (auch: *superkvinde*), *-menneske*, *-sprinter*, *-sværvægter*, *-talent*. Synonymisch zu *super-* wird manchmal *mega-*, *stor-*, *supra-* oder *top-* gebraucht, vgl. *super-* / *megastar*, *super-* / *stormagt*, *super-* / *supraledning*, *super-* / *topmodel*, *super-* / *topstjerne*. Antonymisch dazu teilweise *anti-*, vgl. *superhelt* – *antihelt*.

supra-

Das Präfix *supra* (< lat. *supra* ‘oben, oberhalb, über’) wird oft durch *over-* ersetzt: *supraledning*, *-naturalisme* (selten).

tele-

Bei Bildungen mit *tele-* (< griech. *tele-* ‘fern, weit’) sind zwei Typen der semantischen Beziehung zwischen den beiden Konstituenten deutlich ausgeprägt. Das Präfix *tele-* betrifft vor allem Telekommunikation, z.B. *teletbutik*, *-data*, *-fax* (< engl. *fax* < *facsimili*), *-forbindelse*, *-foto*, *-kabel*, *-konference*, *-kunde*, *-marked*, *-marketing*, *-møde*, *-net*, *-område*, *-satellit*, *-selskab*, *-shopping*, *-teknik*, *-tekst*, *-undervisning*, *-vision* (ibid. 221). Eine andere semantische Beziehung liegt in Substantiven vor, in denen *tele-* bezeichnet, dass etwas auf eine größere Entfernung verläuft oder einen größeren Abstand betrifft, z.B. *telelinse*, *-medicin*.

termo-

Bei Bildungen mit *termo-* (< griech. *thermós* ‘warm, heiß’) sind zwei Typen der semantischen Beziehung zwischen den beiden Konstituenten deutlich ausgeprägt. Es gibt einige Beispiele mit diesem Präfix in der Bedeutung ‘aus

wärmeisolierendem Material', z.B. *termoelement*, *-flaske*, *-jakke*, *-kande*, *-rude*, *-sok*, *-tøj*, *-vindue*. Eine andere semantische Beziehung 'Temperatur und Wärme betreffend' kommt in wenigen Bildungen vor, z.B. *termodynamik*.

trans-

Das Präfix *trans-* (< lat. *trans* 'über – hin(aus), jenseits') tritt fast ausschließlich in deverbalen Derivaten auf, z.B. *transformation*, vor allem in Fachwörtern, z.B. *transaktion*, *-fusion*, *-lokation*, *-mission*, *-mutation*, *-seksualitet*.

ultra-

Das Präfix *ultra-* (< lat. *ultra* 'über – hinaus', 'jenseits'), das 'äußerst, übermäßig, übertrieben' bedeutet, verbindet sich vor allem mit solchen Personenbezeichnungen als Basen, die in der Form von substantivierten Adjektiven erscheinen, z.B. (den) *ultrakonservativ(e)*, und es drückt einen extremen Steigerungsgrad aus, z.B. *ultraliberalisme*. Es tritt auch in der Bedeutung 'Überschreitung bestimmter Grenzwerte' auf, z.B. *ultralyd*, *-lys* (besonders in der Physik).

vice-

Das Präfix *vice-* (< lat. *vice* 'an Stelle von') – im Dänischen seit ca. 1750 – verbindet sich hauptsächlich mit bestimmten Titeln. Die Bildungen mit *vice-* sind terminologisch als Bezeichnungen für Stellvertreter der Inhaber höherer Dienststellungen fixiert, z.B. *viceadmiral*, *-direktør*, *-inspektør*, – *-minister*, *-præsident*, *-formand*, *-forstander*, *-kansler*. *Vice-* wird auch mit Zusammensetzungen kombiniert, vgl. *viceborgmester*, *-forsvarsminister*, *-generaldirektør*, *-ministerpræsident*, *-politichef*, *-premierminister*, *-verdensmester*.

øko-

Bei Bildungen mit *øko-* (< griech. *oikos* 'Wohnung') sind zwei Typen der semantischen Beziehung zwischen den beiden Konstituenten deutlich ausgeprägt. Das Präfix *øko-* ist vor allem die Kürzung von *økologisk*, und es gibt eine Reihe von Beispielen in der Bedeutung 'die Ökologie betreffend, zu ihr gehörend, auf ihr beruhend', z.B. *økobaby*, *-bonde*, *-camping*, *-gris*, *-katastrofe*, *-krise*, *-kylling*, *-landbrug*, *-landmand*, *-lingvist*, *-mad*, *-museum*, *-mælk*, *-mærke*, *-produkt*, *-sfære*, *-system*, *-turisme*, *-vare* (ibid. 213f.). Eine andere semantische Beziehung liegt in wenigen Bildungen vor, in denen *øko-* die Kürzung von *økonomisk* ist, z.B. *økohistorie*, *-plan*.

6. Schlussfolgerungen

Abschließend lässt sich Folgendes feststellen:

1) Nicht alle Präfixe sind in der gleichen Weise reihenbildend geworden. Die am meisten ausgebaute Gruppe sind die Bildungen mit *anti-*, *bio-*, *in-*, *mini-*,

mis-, *neo-*, *tele-*, *vice-* und *øko-*. Die Zahl der Präfixbildungen mit anderen Präfixen ist gering oder sehr gering. Manche Typen scheinen nicht produktiv zu sein.

2) Einige Präfixe unterliegen einer regelmäßigen Angleichung an den Anlaut des Basislexems, z.B. *il-* (vor *-l-*) / *im-* (vor *-m-*) / *ir-* (vor *-r-*), *ko-* (vor Vokal und *-p-*) / *kon-* (vor *-f-*, *-t-*) / *kor-* (vor *-r-*).

3) Verschiedene Präfixe können mit der gleichen Basis vorkommen, z.B. *a-*, *mono-*, *pan-*, *polyteist*; *anti-*, *postkommunisme*; *hetero-*, *homo-*, *transsexualitet*.

4) Manche Präfixe können synonymische oder antonymische Beziehungen eingehen. So konkurrieren synonymisch u. a. *neo-* und *ny-*, z.B. *neo-* / *nykapitalisme*, wobei *ny-* als erstes Glied des Kompositums aufgefasst wird. Sie sind weitgehend austauschbar, wenn man die unterschiedliche Frequenz (*ny-* wird immer gebräuchlicher) außer Acht lässt. Zwischen den beiden Formen gibt es keine semantische Differenzierung. Bei der Antonymie handelt es sich meistens um eine konträre Gegensatzbeziehung, vgl. *superhelt* – *antihelt*, *makrokosmos* – *mikrokosmos*, *maxikjole* – *minikjole*, *monoteist* – *polyteist*.

5) Für mehrere Arten der Modifikation der Basis stehen mehrere Präfixe zur Verfügung. Die Präfixbildungen mit den Negationspräfixen, wie *a-*, *anti-*, *il-*, *in-*, *ir-* und *non-*, drücken gewöhnlich einen kontradiktorischen oder einen konträren Gegensatz aus und stehen zu ihren Basen im Verhältnis der Komplementarität, d.h. es werden Gegensätze polarer Art gebildet, vgl. *determinist* – *indeterminist*, *konformist* – *nonkonformist*, *rationalist* – *irrationalist*, *teist* – *ateist*.

6) Es werden immer noch neue Präfixbildungen im Dänischen gebildet, z.B. *supercomputer*, *økofascist*, *-feminist*, *-landmand*, *-lingvist*, *-turist*. Viele von ihnen sind formal an entsprechende lateinische bzw. griechische Ableitungen angelehnt, die vor allem im Fachvokabular entstanden waren und als Vorbild für Analogiebildungen im Dänischen wirkten. Dort hatten sie ein formales Gegenstück in einem präfixlosen Substantiv.

Bibliographie

- Bußmann, Hadumod. 2002. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Den Danske Ordbog. 2003–2005. Bind 1–6. Udg. af Det Danske Sprog- og Litteraturselskab. København: Gyldendal.
- Diderichsen, Paul. 1957. *Elementær Dansk Grammatik*. 2. udg. København: Gyldendal.
- Donalies, Elke. 2005. *Die Wortbildung des Deutschen. Ein Überblick*. 2. überarbeitete Aufl. Tübingen: Narr.
- Erben, Johannes. 2006. *Einführung in die deutsche Wortbildungslehre*, 5., durchgesehene und ergänzte Aufl. Berlin: E. Schmidt Verlag.

- Fleischer, Wolfgang / Barz, Irmhild. 1995. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*, 2. durchgesehene und ergänzte Aufl. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Hansen, Aage. 1967. *Moderne Dansk*, II. København: Grafisk Forlag.
- Hentschel, Elke / Vogel, Petra M. (Hrsg.). 2009. *Deutsche Morphologie*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Jarvad, Pia. 1995. *Nye ord – hvorfor og hvordan?* København: Gyldendal.
- Kessel, Katja / Reimann, Sandra. 2008. *Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache*. 2. überarbeitete Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Politikens Nudansk Ordbog med etymologi*. 2005. 3. udg. København: Politikens Forlag.
- Römer, Christine. 2006. *Morphologie der deutschen Sprache*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Skautrup, Peter. 1968. *Det danske sprogs historie*, IV. 2. udg. København: Nordisk Forlag.

FREMDSPRACHENUNTERRICHT MIT BLINDEN UND SEHGESCHÄDIGTEN SCHÜLERN

AGNIESZKA ŚWIRKO

Die Frage danach, ob blinde und sehgeschädigte Menschen genauso Fremdsprachen lernen können wie Menschen ohne Sehbehinderung ist mi „Ja“ zu beantworten. Das zeigt der Unterrichtsalltag: sehbehinderte Schüler lernen Fremdsprachen und konzentrieren sich auf andere Fertigkeiten. Das bedeutet, dass sie in gleicher Weise wie Menschen ohne Behinderung behandelt werden sollen. Sie haben das Recht zur optimalen Förderung, auch zum Fremdsprachenlernen. Zu stellen ist daher die Frage: Bedürfen die blinden bzw. sehgeschädigten Schüler und Schülerinnen beim Fremdsprachenlehren und -lernen eine Vielzahl spezifischer Lehr(er)- und Lernkompetenzen oder Angebote z.B. extra Lehrmaterialien? Um diese Frage zu beantworten, muss man zunächst eine andere Frage stellen, nämlich: Was ist Blindheit und wer ist eigentlich blinder Schüler? Es ist sehr wichtig, das festzustellen, um die Arbeit mit blinden Schülern besser zu verstehen. Von Blindheit wird gesprochen, wenn man trotz Korrektur und Hilfsmittel mit dem Sehsinn nicht effektiv arbeiten kann (Schreiben, Lesen, Orientieren in fremder Umgebung). Menschen mit Blindheit verwenden ihre eigene Schrift, die Braille-Schrift (vgl. Leibsch, 1999: 103). „Blindheit ist in diesem Zusammenhang das gemeinsame Merkmal aller Personen, die einer blindenpädagogischen Förderung bedürfen“ (Walthers, 2005: 103). Bei Blindheit bzw. hochgradiger Sehbehinderung muss sich die betroffene Person die Wirklichkeit ohne oder weitgehend ohne visuelle Wahrnehmung aneignen. Blinde Kinder und Jugendliche sind in der Lage, Bedeutungen über akustische, taktile, haptische, kinästhetische, gustatorische und olfaktorische Sinnessysteme zu bilden, und haben Strategien entwickelt, sich in einer überwiegend auf Visualität ausgerichteten Umwelt zu orientieren und mit dieser zu kommunizieren (vgl.

Walthers, 2005: 103). Sehbehinderte Schüler unterscheiden sich als Schülergruppe im Allgemeinen. Beim Lehr- und Lernprozess spielt die eingeschränkte visuelle Wahrnehmungsfähigkeit eine bedeutende Rolle und trägt zu einer Beeinträchtigung im Lernprozess und Lebensvollzug bei. Bedürfen deshalb die blinden Schüler besonderer (Fremdsprachen-) Pädagogik bzw. eines besonderen (Fremdsprachen-)Unterrichts?

Für die weiteren Überlegungen ist es wichtig die Hauptbegriffe zu klären, die als Grundlage betrachtet werden sollten. Zu denen gehört: Pädagogik, Sonderpädagogik, Didaktik und Glottodidaktik. Es ist davon auszugehen, dass es Pädagogik gibt, solange es Menschen gibt, weil es sich um die Kunst der Erziehung handelt, d.h. die Vermittlung von Werten, Normen und Bildung an die folgende Generation. Die Pädagogik wird als Oberbegriff für Erziehungspraxis und Erziehungswissenschaft verstanden. Der Begriff der Erziehungspraxis umfasst „alle Formen des praktischen Erziehungsgeschehens“ (Hobmair/Hermann, 1996: 2), die Erziehungswissenschaft dagegen „die wissenschaftliche Erhellung der Erziehungswirklichkeit, der Erziehungspraxis“ (Hobmair/Hermann, 1996: 2). Die Pädagogik ist eine Wissenschaft, die sich auch mit dem Rehabilitationsprozess bei Personen mit unterschiedlichen Dysfunktionen beschäftigt. Das betrifft unter anderem die Gehörlosen und Schwerhörigen, geistig Behinderten unterschiedlicher Stufe auch die Blinden und Sehbehinderten. Jeder Bereich ist eine Subdisziplin der Sonderpädagogik, deren Aufgabe es ist, aufgrund von Wissen und Erfahrungen die theoretischen Grundlagen der Rehabilitation der hier genannten Behindertengruppen zu erarbeiten. Man kann das System der Beschulung und Berufsausbildung blinder Menschen in folgende Bereiche unterteilen:

- 0–6 Jahre – Frühförderung
- 6–18 Jahre – allgemeinbildender Unterricht
- über 18 Jahre – berufsbezogene Bildungsgänge
- über 18 – Rehabilitation Erwachsener (Degenhart, 2001: 37).

Die Frühförderung sehgeschädigter Menschen erfolgt in den Bereichen:

- Orientierung und Mobilität (O&M),
- Lebenspraktische Fertigkeiten (LPF),
- soziale Kompetenz,
- visuelle Wahrnehmungsfähigkeit

Für die allgemeinbildende Beschulung dagegen gibt es mehrere Alternativen, zu deren gehören:

- die integrative Beschulung an wohnortnahen allgemeinbildenden Schulen
- die Beschulung an einer Sonderschule für Menschen mit geistiger Behinderung
- die Beschulung an einer Sonderschule für Sehgeschädigte (evtl. mit Unterbringung im Internat); (vgl. Degenhart, 2001: 38)

Sonderpädagogische Förderung hat die Aufgabe, schulische Umwelten so zu gestalten, dass sie Kindern und Jugendlichen mit einer Sehschädigung ein selbstbestimmtes Lernen ermöglicht (Walthers, 2005: 130), deshalb ist es nötig, didaktische Grundsätze für die Planung, Vorbereitung und Realisierung von Unterricht mit sehbehinderten Schülern zu formulieren (vgl. Krug, 2001: 19). Übergeordnetes Ziel der Blindenunterrichtung war und ist die Suche nach geeigneten Möglichkeiten des Lehrens und Lernens beim Wegfallen des Sehens. Didaktik wird als Teildisziplin der Pädagogik verstanden (vgl. Kron, 2000: 29) und beschäftigt sich mit der Theorie des Unterrichts, der Bildungsinhalte und der Steuerung von Lernprozessen. Die didaktischen Konzepte formulieren theoriegeleitete und problemoffene Prinzipien, „um für eine bestimmte Lerngruppe die didaktische Frage zu beantworten: wer, was, wann, mit wem, wo, wie, womit, warum und mit welcher Intention lehren und lernen?“ (Jank/Meyer, 1991: 16).

Das Verhältnis von Didaktik und Methodik wird in verschiedenen didaktischen Konzeptionen unterschiedlich bestimmt (vgl. Werning/Lütje-Klose, 2006: 86). Bönsch (2006: 56) beispielsweise betrachtet die beiden Aspekte gleichrangig nebeneinander. Klafki (1996: 88) dagegen geht von einem „Primat der Didaktik gegenüber der Methodik“ aus und versteht damit die Reflexion über die Bildungsinhalte und Zielvorstellungen als grundlegend für die Wahl ihrer Vermittlungsformen. Methoden und Förderstrategien sind den Leitlinien oder Prinzipien als pädagogische Handlungsformen unterzuordnen, Methodik ist ein Teil didaktischer Entscheidungen. Der Begriff der Methode ist daher im Sinne eines Handlungsplans zu verstehen, nicht als der einzig mögliche Lösungsweg (vgl. Werning/Lütje-Klose, 2006: 86; Krzeszowski, 2008: 4ff.).

Die sehgeschädigten und blinden Schülerinnen und Schüler benötigen eine besondere Unterstützung im Unterricht. Die Berücksichtigung ihrer spezifischen Entwicklungen und Lebenssituationen ist erforderlich, damit lern- und entwicklungsfördernde Bedingungen im Unterricht entstehen können. Benötigen sie deshalb auch einen besonderen Unterricht, eine besondere Didaktik, die sich von der allgemeinen Didaktik unterscheiden? (vgl. Werning/Lütje-Klose, 2006: 84). Es geht doch um die umfassende Bildung der Menschen. Außerdem soll der Unterricht rasches, angenehmes und gründliches Lernen ermöglichen (vgl. Bundschuh/Heimlich/Krawitz, 2007: 57). Die Didaktik richtet sich an die „gesamte Jugend“ (Werning/Lütje-Klose, 2006: 85), schließt also die sehgeschädigten und blinden Schülerinnen und Schüler nicht aus. Als Inhalt der Sehbehindertendidaktik ergeben sich damit: „auf curricularer und unterrichtlicher Ebene die Abklärung aller didaktischen Probleme, die sich aus dem eingeschränkten (...) visuellen Wahrnehmungsvermögen (...) ergeben, und die Entwicklung von Vorschlägen, wie diese Probleme durch entsprechende Maßnahmen überwunden werden können“ (Schindele, 1985: 101). Der Gegenstand der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (in Polen, seit Ludwik Zabrocki 1966, auch Glotto-

didaktik genannt) sind die sprachlichen Eigenschaften der Menschen. Den primären Gegenstand der Glottodidaktik konstituieren Eigenschaften, „die die Fähigkeit des Menschen ausmachen, einerseits konkrete sprachliche Eigenschaften zu entwickeln, zu erwerben, sich anzueignen, kurz: Sprachen zu lernen, und andererseits sprachliche Eigenschaften, kurz: Sprachen zu lehren, zu unterrichten“ (Grucza, 2002: 234). Die Didaktik und die Sprachwissenschaft beeinflussen die Glottodidaktik, weil sie ihr die relevanten Forschungsergebnisse verschaffen. Die Abhängigkeit dieser Disziplinen voneinander macht die Glottodidaktik zu einem interdisziplinären (vgl. Pfeiffer, 2001: 14) aber nicht eklektischen Gebiet. Grucza (1979: 9) geht davon aus, dass Glottodidaktik ihren eigenen spezifischen Forschungsgegenstand hat, der von keinem anderem Gebiet als Gesamtheit berücksichtigt wird. Man kann also feststellen, dass Glottodidaktik das selbstständige Forschungsgebiet ist, d.h.: sie besitzt als eigenständige Disziplin das Recht auf einen unabhängigen Forschungsgegenstand, eigene Forschungsziele und eigene Forschungsmethoden. Der Lehr- und Lernprozess von Fremdsprachen als Forschungsgegenstand der Glottodidaktik wird von Pfeiffer (1986: 215) das glottodidaktische Gefüge genannt. Zu den Forschungszielen zählen die Grundlagen für die Optimierung des Lehr- und Lernsystems. Die Forschungsmethoden umfassen die Verallgemeinerung der besten unterrichtspraktischen Ergebnisse, das Experiment und die Verarbeitung von sprachdidaktischen Erkenntnissen aus den anderen Grundlagenwissenschaften (vgl. Grucza, 1979: 6f).

Blindheit erschwert die Aneignung der Fremdsprachen. Zu erarbeiten sind daher didaktische Modelle mit Berücksichtigung der psychologischen und physiologischen Bedingungen blinder Schüler. Es gehört zur didaktischen Verantwortung, Lerninhalte an die gegebenen sinnlichen Voraussetzungen zu adaptieren, d.h.: taktil oder auditiv vermittelt- und verstehbar zu machen (vgl. Beyer, 2008: 107). Zu überlegen ist, ob es bestimmte Fertigkeiten gibt, die blinde Schüler bevorzugen? Im Fremdsprachenunterricht der allgemeinen Schulen gibt es eine Reihe von Gegebenheiten, die sowohl für die blinden, als auch für die sehenden Schüler gelten und unabänderlich sind. Schindele (1985: 106ff) betont, dass sowohl für die blinden und sehgeschädigten, als auch für die sehenden Schüler dieselben Unterrichtsziele gelten. Zunächst aber muss man konkrete didaktische Entscheidungen nur unter Berücksichtigung der speziellen Ausgangslage sehbehinderter Schüler treffen. Bei blinden Schülern ist der Zugang zur sachlichen und sozialen Umwelt durch visuelle Wahrnehmung und entsprechende kognitive Verarbeitung beeinträchtigt oder stark eingeschränkt. Es ist auch möglich, dass zusätzliche Schädigungen oder Beeinträchtigungen im sensorischen, physischen, intellektuellen oder emotionalen Bereich bestehen können. Mangelnde vorschulische oder schulische Förderung kann erhebliche Lerndefizite verursachen. Die einzelnen sehbehinderten Schüler weisen bezüglich der Art, Schwere und Kombination dieser Merkmale eine starke Inhomogenität auf (vgl.

Schindele, 1985: 102). Der Lehrer soll alle Möglichkeiten in Betracht ziehen, kann aber nicht in jedem blinden Schüler diese Merkmale entdecken, weil jeder Schüler seine eigenen Erfahrungen hat und deshalb individuell betrachtet werden sollte. Das Resultat dieser Überlegungen bezüglich der einzelnen didaktischen Entscheidungen sollten schließlich unterrichtliche Adaptationen werden, die den bestimmten Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen sehbehinderter Schüler entsprechen.

Bei den Entscheidungen über Ziele des Unterrichts sind alle allgemeinen und sehbehindertenspezifischen Ausgangslagen der Schüler zu berücksichtigen. Eine optimale Vorbereitung auf schwierige Situationen im Alltags-, Arbeits- und Freizeitleben ist durch entsprechende Gewichtung der Ziele anzustreben. Auch hinsichtlich der Unterrichtsfächer ergeben sich aufgrund der benötigten Hilfsmittel, Medien oder Handlungsstrategien spezifische Zielstellungen. Im Fremdsprachenunterricht wird eine neue unbekannte Sprache erworben. Deshalb ist es nötig ein Konzept, einen Lehrplan, die die Ziele des Unterrichts klar umreißen, zu gestalten. Dies findet auf verschiedenen Ebenen statt: auf der bildungspolitischen Ebene (Richtziele), auf der didaktischen Ebene, meist in Form der Lehrmittelgestaltung (Grobziele) und auf der methodischen Ebene in Form der Unterrichtsgestaltung (Feinziele), die von den Unterrichtsbeteiligten abhängt (Roche, 2008: 183). Richtziele richten sich nach den Gegebenheiten des jeweiligen Landes. Der Fremdsprachenunterricht soll Zugänge zu neuen Sprachen ermöglichen und das Vertrauen in die kommunikativen Fähigkeiten in diesen Sprachen aufbauen. Im Fremdsprachenunterricht ist Sprachverstehen (Hören und Lesen) und die mündliche Kommunikation von großer Bedeutung. Das Schreiben wird auch von Anfang an gepflegt und für die alltägliche Kommunikation entwickelt. (vgl. Gautschi, 2009: 30f). Die Grobziele werden in die folgenden Fertigkeitsbereiche eingeteilt: Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen. Sie werden auch in den sechs Abstufungen beurteilt: A1, A2, B1, B2 und C1, C2 (Referenzrahmen, 2001: 35). Der Lehrplan teilt die Grobziele des Sprachunterrichts folgendermassen auf:

- sprachliche Dimension, zu der gehören: kommunikative Kompetenz (mündliche und schriftliche Rezeption und Produktion) und Sprachwissen (Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Orthografie, Sprachbewusstheit);
- soziokulturelle Dimension, d.h.: Sprachverwendung unter Berücksichtigung kultureller Aspekte;
- instrumentelle Dimension, zu der gehören: Strategien beim Fremdspracherwerb (Transfer von sprachlichen Wissen, Kommunikationsstrategien, kognitive und selbstgesteuerte Lernstrategien) (vgl. Roche, 2008: 187).

All das sollte von dem Fremdsprachenlehrer, der mit blinden Schülern arbeitet, berücksichtigt werden. Die blinden Schüler bedürfen eine bestimmte Unterstützung im Fremdsprachenunterricht, z.B. bei den spezifischen Unterrichtsmedien oder bei der Raumgestaltung, jedoch sollten die Unterrichtsziele in gleicher Weise, sowohl für die blinden, als auch für die sehenden Schüler angewandt werden.

Auf der Ebene der Inhalte sind zunächst einmal die Lehrpläne der allgemeinen Schule verbindlich. Die Herausforderung besteht in der Vermittlung dieser Inhalte (vgl. Walthers, 2005: 132). Bei blinden und sehgeschädigten Schülern ist das Lernen durch direktes Beobachten oder Nachahmen häufig unmöglich und „die visuelle Dominanz der Vermittlungsstrukturen wird ebenso häufig nicht erkannt“ (Degenhardt, 2003: 6). Man sollte deswegen zunächst vor allem diese Strukturen analysieren und Wahrnehmungsbedingungen schaffen, die es dem Schüler ermöglichen, den Lerninhalt überhaupt zu erfassen. Alltägliche Äußerungen wie „schau einmal da“, „du dort hinten“ sind von einem blinden Schüler ebenso wenig zu verstehen wie der Tafelanschrieb, der Bezüge zwischen einzelnen Komponenten zum Beispiel durch Pfeile darstellt und nicht erläutert wird (Walthers, 2005: 132). Für jeden Schüler muss der Schwierigkeitsgrad der verbindlichen Inhalte geprüft und entsprechend über alternative oder ergänzende Inhalte entschieden werden. Angemessene Vorbereitung auf praktische Lebenssituationen, Möglichkeiten, grundlegender Begriffsbildung, Vermittlung von Arbeitstechniken und Übung im Umgang mit speziellen Hilfsmitteln sollten als bedeutende Kriterien bei der inhaltlichen Prioritätssetzung gelten (vgl. Schindelle, 1985: 106).

Prinzipiell wird in den Sehbehindertenschulen mit den gleichen Medien wie in den Schulen für die Sehenden gearbeitet (vgl. Krzeszowski, 2008: 4ff) aber blinde Menschen haben aufgrund ihrer Sinnesbehinderung einen erschwerten Zugang zu den Medien. Der Einsatz von Büchern im naturwissenschaftlichen Unterricht ist im Allgemeinen schwierig. Schulbücher sind mit ihrem Kleindruck, der glänzenden Oberfläche, unübersichtlichen Mischungen aus Abbildungen und Texten nur selten sehbehindertengerecht gestaltet. Schriftmedien, häufig in vergrößerter Form, sind jedoch fester Bestandteil im naturwissenschaftlichen Unterricht mit sehbehinderten Schülern (vgl. Krug, 2001: 275). Die massenmedialen Inhalte für Blinde müssen entweder in Punktschrift übersetzt oder auf Ton- und Datenträger übertragen und entsprechenden technischen Hilfsmitteln gelesen oder gehört werden. Veranschaulichungsmittel sollten für jeden einzelnen Schüler oder zumindest für jede Kleingruppe verfügbar sein. Der Medieneinsatz hängt von der Ausgangslage und den Lebensbedürfnissen der betreffenden Schüler ab. Der Zugang zu den Medien und die weitere Medienarbeit sollte gezielt und gefestigt werden. Die von dem Lehrer eingesetzten Veranschulichungs- und Erarbeitungsmedien sollen den Zugang über verschiedene Sinne

ermöglichen. Der gleiche Unterrichtsinhalt oder –gegenstand ist durch vielfältigen Medienansatz zu erschließen (vgl. Schindele, 1985: 106f).

Sehr wichtig für den Lernerfolg (besonders von blinden Schülern) ist die Motivation; Es ist eine Motivation zum Weiterlernen (vgl. Krug, 2001: 320). Der Lehrer selbst kann die Motivation der Lernenden durch die Gestaltung des Unterrichts positiv beeinflussen, indem er selbst ein hohes Interesse an der Fremdsprache zeigt, ein gutes Verhältnis zu den Lernenden entwickelt, ein positives Unterrichtsklima schafft. Der Lehrer soll auch im Stande sein, die Neugierde der Lernenden auf die fremde Kultur und Sprache zu wecken. Die Lehrer, die mit den blinden Schülern arbeiten, sollten das Selbstvertrauen ihrer Schüler stärken, indem sie deren Spracherfahrungen und Leistungen belohnen. Außerdem soll die Lehrkraft die Lernziele, die subjektiven Theorien, seine Lernstrategien der Lernenden bei der Umsetzung des Lehrplans berücksichtigen (vgl. Gautschi, 2009: 33).

Für die guten Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsbedingungen ist die sehbehindertengerechte Raumgestaltung notwendig: Lagerungsmöglichkeiten, z.B.: Keile, Lagerungskissen oder Stühle und Hilfsmittel, z.B.: Lifter, Sitzhose, Stehständer. Es ist auch hilfreich für die Schüler, die Räume so zu gestalten und die Schulgelände zu strukturieren, um die optischen, taktilen und akustischen Orientierungshilfen und die eindeutigen Gliederungen zu schaffen, z.B.: Lesecke, Ruhezone, Arbeitsbereich, Verkehrswege, Spielflächen, Parkplätze (vgl. Walthers, 2005: 131). Welche der Rahmenbedingungen für die Raumgestaltung für den Unterricht mit blinden und sehbehinderten Schülerinnen und Schülern geschaffen werden sollte, ist abhängig von den individuellen Bedürfnissen und Anforderungen einerseits und Umweltgegebenheiten andererseits. Die genannten Rahmenbedingungen gelten für jeden Lernort, „sei es eine Schule für alle, integrativer Unterricht, Unterricht an einer Schule für Blinde und/oder Sehbehinderte oder an einer anderen Sonderschule“ (Walthers, 2005: 130).

Von zentraler Bedeutung ist die Mitarbeit von den Lehrern und dem Schüler selber. Die Lehrkraft soll sich mit verschiedenen Lern- und Lebensvoraussetzungen auseinandersetzen und unterschiedliche Lernstrategien in die Unterrichtsgestaltung einbeziehen. Das Lehrmittel, das von dem Schüler benutzt wird, soll in Braille übertragen werden, damit „das blinde Kind die Unterrichtsinhalte strukturieren, vor- und nachbereiten und dem Unterricht vollumfänglich folgen kann“ (Gautschi, 2006: 72). Die Unterrichtsmedien ermöglichen den blinden Schülern die Teilhabe am Unterricht. Der Umgang mit den Unterrichtsmedien sollte aber geschult werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im (Fremdsprachen-) Unterricht mit sehbehinderten Schülern allgemeinpädagogische und didaktische Entscheidungsfelder berücksichtigt werden sollten. Es ist aber deutlich, dass der Bedarf nach einer sehbehinderten spezifischen Didaktik besteht, wenn man die

spezielle Lerngruppe der Sehbehinderten möglichst optimal fördern möchte. Die bestehende Praxis der schulischen Förderung der blinden oder sehbehinderten Schüler begründet die Notwendigkeit und Berechtigung sehbehindertendidaktischer Forschung und Theoriebildung (vg. Krug, 2001: 17). „Ihr Ziel ist es, durch Bereitstellung zunehmend richtigerer und informativer Theorien zur Verbesserung der Praxis beizutragen. Dazu müssen Modifikationen und Akzentuierungen nachgewiesen, beschrieben, systematisiert und analysiert bzw. aus Theorien abgeleitet und empirisch überprüft werden, bevor sie in verbesserte Theorien einbezogen werden“ (Mersi, 1975: 191). Man kann konstatieren, dass die Sehbehindertenpädagogik die doppelte Aufgabe hat: sie sollte eine optimal aufbereitete Lernumgebung ermöglichen und auf realistische Lern- und Lebenssituationen vorbereiten. Dem Lehrer bleibt die Aufgabe, dies zu realisieren, um auch sicher die Schüler mit begrenztem Sehvermögen auf gesellschaftlich effektiven fremdsprachlichen Unterricht vorzubereiten.

Bibliographie

- Bundschuh, K., U. Heimlich, R. Krawitz. 2007. *Wörterbuch Heilpädagogik*, 3. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinikhardt Verlag.
- Beyer, F., U. Hofer, M. Lang. 2008. *Didaktik des Unterrichts mit Blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schüler*, Band 1.: Grundlagen. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Bönsch, M. 2006. *Allgemeine Didaktik: Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Degenhardt, S. 2003. *Blindenpädagogik in China*. Münster: Waxmann Verlag.
- EUROPARAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (übersetzt von: Schliess, R., R. Quetz, U. Sköries, G. Schneider). 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt Verlag.
- Gautschi, Ch. 2009. *Fremdspracherwerb bei blinden Menschen*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Grucza, F. 1979. „Rozwój i stan glottodydaktyki polskiej w latach 1945–1975“. In: Grucza, F. (Hrsg.) *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975*. Warszawa: PWN. 7–26.
- Grucza, F. 2002. „Zu den Forschungsgegenständen der Linguistik und Glottodidaktik. Zum Wesen menschlicher Sprachen und zu ihren Funktionen“. In: Barkowski, H., R. Faistauer. (Hrsg.) ... *in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachpolitik – Unterricht – Interkulturelle Begegnung. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag*. Hohengehren: Schneider. 231–244.
- Hudelmayer, D. *Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik*, Bd. 2. Berlin: Morhold. 102–106.
- Jank, W. / H. Meyer. 1991. *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.

- Klafki, W. 1996. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz GmbH, Julius Verlag.
- Kron, F. W. 2000. *Grundwissen Didaktik*, 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Krug, F.K. 2001. *Didaktik für den Unterricht mit sehbehinderten Schülern*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Liebsch, R. 1999. *Kurzlehrbuch Augenheilkunde*. München: Urban und Fischer.
- Mersi, F. 1975. "Die Erziehung Sehbehinderter". In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogik* 5. Stuttgart. 139–223.
- Pfeiffer, W. 1986. "Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Fremdsprachendidaktik". *Deutsch als Fremdsprache* 4. 215–219.
- Piskorska, A., T.P. Krzeszowski, B. Marek. 2008. *Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji języka angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Roche, J. 2008. *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*, 2. Auflage. Weinheim, Basel: Betz. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Schindele, R. 1985. "Didaktik des Unterrichts bei Sehgeschädigten". In: Rath, W., D. Hudelmayer. (Hrsg.). *Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik*, Bd. 2. Berlin: Marhold. 91–123.
- Walthers, R. 2005. *Einführung in die Blinden-und Sehbehindertenpädagogik*, 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Werning, R./B. Lütje-Klose. 2006. *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*, 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

BUILDING LEARNER AUTONOMY THROUGH STRATEGY TRAINING

JERZY ZYBERT

A language student who is self-reliant and able to manage his own learning is regarded as autonomous. The concept of language learning autonomy has been viewed from different angles: psychological, social, and didactic, dependent on whether it is regarded as an educational method that leads to a goal (learning a language) or as an objective in itself (making the learner autonomous) or as both. According to Smith (2008: 395), autonomy is a complex phenomenon whose meaning has been viewed from many sides and in an increasingly academic fashion. Consider a few most popular definitions proposed in the literature (taken from Gardner and Miller, 1999):

- Autonomy is the ability to take charge of one's own learning (Henri Holec);
- Autonomy is essentially a matter of the learner's psychological relation to the process and content of learning (David Little);
- Autonomy is a situation in which the learner is totally responsible for all the decisions concerned with his [or her] learning and the implementation of those decisions (Lesley Dickinson);
- Autonomy is recognition of the rights of learners within educational systems (Phil Benson).

It is worth noting that all these definitions imply that it is the learner that language pedagogy should focus on, not the teacher, which supports the idea of the learner-centred approach. They also suggest that autonomous learning is synonymous (at least to some extent) with self-directed language learning.

Autonomy is now commonly assumed to be “a capacity to take charge of, or responsibility for, one's own learning” (Benson, 2001: 47). This means that autonomous learners are able to manage their learning on their own. How-

ever, as applied to individual learners, the concept allows for different interpretations; it has been observed, for example, that the concept “has acquired many different shades of meaning, which have sometimes caused confusion about what learner autonomy might entail” (Aoki, 1997: 136). The concept has evolved with the developments in the fields of applied linguistics and second language acquisition concomitantly with the growing interest on the part of language teachers and methodologists. Komorowska (1999: 219) has noted that autonomy derives from the student’s ability to fulfil tasks

- independently (either individually or collectively in a group),
- in a novel context, i.e., other than the one in which skills were originally learned,
- non-stereotypically but flexibly, i.e., according to the type of task.

Current understanding of learner autonomy and of its significance for successful language learning is based on the recognition of the accepted belief that contemporary life requires making individual contribution to the development of life-long learning skills. It follows that, among other things, the language learner is supposed to cherish freedom in making use of self-access facilities; moreover, the idea of teaching a language has consequently been replaced by the idea of learning a language, whereby the learner himself occupies the central place in language pedagogy.

The remark above is essential for proper understanding of the concept of language learning autonomy. Since “autonomy” is commonly associated with self-government, independence, freedom, and the right to decision-making, one might assume that it also relates to the learner’s complete self-governing his own learning, full independence of and freedom from the teacher. This view would certainly be a gross exaggeration and, in fact, a serious mistake, just because formal language learning takes place in a situation where its participants necessarily depend on one another; – it is a situation which necessarily determines that the participants learn from one another (I will return to the question of the indispensability of teacher guidance in an autonomous language classroom). Thus, autonomy involves redistribution of power but does not mean that autonomous learning can proceed without a teacher (Voller, 1997; Wenden, 1996).

If it is assumed that instilling and increasing autonomy is feasible the question arises whether it is possible to measure its level and extent. The answer seems risky, if possible at all. This is so because autonomy manifests itself in a number of forms and depends on various factors, such as, e.g., learning experience, level of language proficiency, the learner’s age, etc. Apart from these factors, autonomous behaviour is also determined by the learner’s perception of his ability to act independently – some learners necessarily need a certain sort of assistance as they do not want or hesitate to make responsible decisions by

themselves. However, in spite of the problems, it is tempting to try to describe a learner's degree of autonomy because it is quite possible to make comparisons between individual learners. Moreover, it can also be concluded that a learner who displays the ability to control his learning is more autonomous than the one who does not display such ability.

In general, autonomy is a characteristic of a good, effective learner who understands the necessity of adopting an active stance in learning and is willing to get involved in learning tasks and who, independently of the teacher, initiates his learning by attempting to use and apply various means to develop his language skills and abilities: this kind of learner controls his own learning.

Various authors indicate a number of features that characterize an autonomous learner. For example, Dickinson (1993: 330) points out that such a learner:

- knows what the teacher wants to teach him (is aware of the teacher's goals); a non-autonomous learner does not always understand what is going on during a language class;
- defines his own learning objectives; he does so not in spite of the teacher, but rather in collaboration with him, in addition to his actions;
- chooses and uses learning strategies that he finds suitable for him; he often does this consciously;
- controls the efficiency of these strategies (assesses their usefulness);
- identifies strategies that he finds useless for him and rejects them (an autonomous learner has a relatively rich repertoire of strategies).

With regard to autonomy, language pedagogy expects currently that due attention should be given to tying it closely with language learning strategies. Hence, it is postulated that autonomous learners should be able to:

- realize that they use certain strategies (many learners are not aware that they use some),
- identify strategies,
- learn and use more strategies.

Similar opinions about autonomous learners, which also act as recommendations for autonomizing the learning process, can often be found in the literature. However, a great number of problems have been identified concerning their actual implementation in the language classroom. For example, Pawlak (2004: 4) points out that the problems derive from varied approaches to the question of autonomy. Its current status, at least in contemporary Polish schools, demonstrates "how variously autonomy can be interpreted, how diverse are the ways of developing it in the classroom, how serious are the obstacles encountered in implementing approaches of the autonomous character in the Polish educational context and how much there is still to do about it" (*ibid.*, transl. J.Z).

Benson (2001:2) explains that autonomy should simply be understood as "an attribute of the learner's approach to the learning process". Ascribing this

particular quality to an autonomous learner stems rationally from the assumption that the learner is naturally predisposed to monitor his own progress. This predisposition is a natural consequence of curiosity (typical of good learners) concerning one's actions ("is my effort effective?"; "what's the outcome of my action?"). It may thus be concluded that autonomy, seen as a learning characteristic, empowers the learner to cope either individually or collectively with his/her learning problems. It is worth adding that cognitive psychology provides substantial evidence to testify that most learners prefer choosing their own paths to attain goals – doing things on one's own triggers energy that stimulates the learner to a more intensive effort.

The quotation from Pawlak above demonstrates that serious confusion exists among language teachers with regard to understanding the idea of learner autonomy. Nevertheless, it needs emphasizing that autonomy certainly does not involve delegating entire responsibility for learning to the learner and giving him total freedom and initiative to decide how and what to learn. This would obviously be absurd. Clearly, the teacher is indispensable for the learner because autonomous learning means collaboration between the learner and the teacher rather than self-instruction (cf. Little, 1990).

Thus, full autonomy in formal language learning is quite inconceivable. Present-day understanding of the processes of language acquisition justifies the claim that a learner who is left entirely to himself and deprived of the opportunity to receive interactive feedback has no means to verify whether what he has learned reflects actual linguistic reality as both language forms and the meanings that he attributes to the forms may be based on his completely false hypotheses. In order to learn rules of language use he needs to check his hypotheses and this necessitates appropriate feedback. Language learning requires interaction and language development necessarily involves some dependence on authority and guidance (cf. Boud, 1988). In the learning situation it is the teacher that not only provides input but also suggests available possibilities of coping with learning problems so that the learner should not treat his own subsequent hypotheses arbitrarily or axiomatically. It follows that not only is the teacher necessary but also that interactive cooperation between him and the learner is naturally indispensable.

Moreover, the sense of autonomy on the part of the language learner fosters his motivation for learning. If learners are not involved in making decisions about learning "they are unlikely to develop personal responsibility for their own learning or long-term motivation to continue" (Ur, 2001: 279).

Apart from the above considerations, full autonomy cannot be expected of a school learner for some other reasons. The pupil is unable to take over full responsibility for all the decisions related to language learning just because of his young age and little experience – it is argued that autonomy should only be considered as a characteristic of adult learners (Dickinson, 1993); concerning the

school situation, where learners are only being prepared for autonomous learning beyond school, we should rather talk of half-autonomy (Michońska-Stadnik, 1996: 16).

The wide interest in autonomous learning and the arguments for fostering it in the classroom are based on the conviction that it promotes the learner in his learning efforts and supports consolidating the already acquired language skills. Its advocates argue that the comparison of the results of the research into autonomous and non-autonomous language learning clearly indicate that developing autonomy is both rational and feasible.

The plea for promoting autonomy in the sense presented here is based on the conviction that a human being is able to learn a lot by himself (though not everything or completely), including a foreign language. It is this conviction that has created a popular demand for various “teach-yourself” course-books and phrase-books which, not surprisingly, have found a wide audience. Undeniably, one can master a language quite well without external help, but to do so at school, i.e., in an educational institution, seems inconceivable for the reasons that are so obvious that they are not worth mentioning. Still, self-instruction, which involves autonomy, can and does lead to excellent results as is proven in a significant number of cases.

The benefits of autonomy are numerous: autonomous learners attempt to satisfy their needs according to their individual learning styles and personalities; this means that they study at their convenience and pace; moreover, they decide what to focus on, when, in what manner, and also how often to approach the material being studied. Consequently, they also choose how much effort to invest in their learning to achieve desired goals.

There remains the pedagogical question of how to raise autonomous learners. Dörnyei (2001) provides a number of practical suggestions for teachers to follow in creating learner autonomy. Among them there are two that he finds particularly significant. The first one concerns learner involvement in organizing the learning process; the second one emphasizes the teacher’s role as a facilitator (for details see pp. 104–108). However, David Little’s comment: “For a teacher to commit himself to learner autonomy requires a lot of nerve” (in Dörnyei, 2001: 105) alerts the teacher to the fact that autonomy development is a difficult and complex endeavour.

The practice of language teaching clearly indicates that autonomy development is enhanced in the learning situations that promote individualization and cooperation between teachers and students and between students themselves. Good teachers encourage learners to exert effort and provide guidance by helping them to devise their goals and providing proper feedback. Cooperation reflects the social aspect of autonomy which has led one writer to define it as “a capacity and to act independently and with others, as a socially responsible person” (Dam,

1995: 1). This kind of learning fosters assertiveness in individual students and develops the general feeling of independence in accomplishing and fulfilling tasks. Moreover, in some specific classroom situations autonomy heartens the learner against adverse external circumstances, such as, for example, peer pressure.

In a more pragmatic perspective it can be assumed that teachers' "frustration of investing endless amounts of energy in their students and getting very little response" (Scharle and Szabó, 2000: 1) can be removed substantially from their experience if they can make their students more responsible and autonomous. This implies that both students and teachers have to change their traditional attitudes to learning and teaching, respectively. Students have to realize that it is their own contribution to learning (by both individual and cooperative learning) that determines success. On the other hand, teachers must not only recognize students' individual learning needs and preferences but also accept a (possibly) new role in the teacher-learner relationship: that of a counsel or and facilitator. Thus, the first step to do so is for the teacher to consider whether her current teaching orientation is teacher-centred or learner centred. The teacher can easily judge herself if she frankly considers the following statements:

Teacher-centred	Learner-centred
I have all the information	The syllabus, the exam, and the information are here for us to share
It is my job to transmit knowledge to you	I am not the fount of all knowledge
I am responsible for your learning	You are responsible for your learning
It is my job to make sure that you work	I am here to facilitate your learning by providing resources and support
As the adult, and the professional, I have the expertise to make the right judgments and decisions about your learning	I trust that you want to learn and will take responsibility for your own learning

(Adapted from Scharle and Szabó, 2000: 6)

In the light of what has been said so far the following crucial question needs to be put forward: what can the teacher do to enhance the development of learner autonomy so that students can rely on and make use of their own learning potential? First of all, as is commonly argued, they can be involved deeper in the leaning process if, e.g., they are consulted on the selection of learning materials and/or learning tasks. However, more importantly, it is worth emphasizing (which is in no way revealing) that one of the pedagogical means that leads to better learning is training students in the use of language learning strategies. The interdependence of learning autonomy and strategy use has already been men-

tioned. There is no need to prove the legitimacy of this statement either – available literature provides abundant evidence in its support. It may suffice to provide just one sound observation: “awareness of how to learn facilitates and influences what is being learned and gives an improved insight into how to learn” (Dam, 1995: 2).

As said earlier, autonomy seems best enhanced when the learner is able to identify and choose the learning strategies that are useful for him and use them in his own learning – the study presented below was stimulated by the desire to substantiate this belief.

Research aim

The major aim of the study was to confirm the assumption that training learners in strategy use can trigger language learning autonomy and is an effective way to developing it.

Subjects

237 students, both female and male (no gender discrimination was made in the counts), participated in the experiment: 115 students formed the control group (Group C), while the experimental group (Group E) included the remaining 122 students. All the participants were considered post-beginners (first graders in the lower secondary school), 14 years of age.

Procedure and instrumentation

The research was confined to examining the students’ autonomy in learning the Present Simple Tense used for everyday activities and the acquisition of relevant vocabulary.

The experiment itself was preceded by assessing the subjects’ competence in their use of the selected grammatical point (i.e. the Present Simple) and their mastery of appropriate vocabulary that had been taught prior to the experiment. For this, a diagnostic test was administered. The results of the test were not disclosed to the students, nor discussed with them.

Within the span of two and a half months the students in both groups continued regular learning of English in accordance with the syllabus. During this time the experimental group was involved in the experiment during which its members received substantial training in the use of language learning strate-

gies. The teaching objective was to obtain support for the belief that the most efficient way of language teaching is involving students in performing tasks and in their active participation in classroom activities, which, according to Brown (1994: 42), help students develop their autonomy and creativity. Thus, in the experimental group classroom activities included explicit teaching of selected learning strategies. On the other hand, the students had to do some heuristic self-study of texts containing appropriate and formally relevant material. The tasks were done by the students individually or co-operatively in pairs or groups and were monitored by the teacher. Once a task was completed, a class discussion followed to review the various techniques that the students employed to complete a task or solve a particular problem. All this was done to raise their grammatical consciousness and to illustrate the range of practical learning possibilities that students had at hand. The practical outcome of this was that they realized their own learning potential. They clearly took advantage of it: in the subsequent discussions they easily identified the steps they had undertaken in the assigned tasks; moreover, they were proud of having accomplished the tasks on their own, independently of the teacher.

The experiment concluded with an evaluation of its utility for developing students' skills in language learning that is based on strategy use, which, consequently, makes learning more autonomous. The initial assumption that strategy use leads to autonomy required verification. This was done on the basis of the achievement test that included the material taught in the meantime and was administered to both groups. The results were compared with those of the diagnostic test to reveal the current competence of both groups.

Apart from the tests a questionnaire (see Appendix) was given to both groups to compare the students' autonomy. It intended to find out what strategies the subjects employed in learning English (questions 1–2) and whether and how autonomous the students were (items 3–6); their answers were to be indicative of whether they correlate it with their achievement. The questionnaire was administered to students in both groups before the experiment started. It was given again at the very end of the school year (almost 5 months later) but this time only to group E to find their current level of learning autonomy and to verify the assumption that their higher scores were attributable to higher autonomy and strategy use.

Results

Part I. Grammar and vocabulary

A. The diagnostic test consisted of two parts; the first one checked the students' command of the Simple Present in constructing clauses (affirmative,

negative, and interrogative), the second test checked their knowledge of vocabulary that was introduced in the first semester.

For the grammar test the maximum possible score was 25 points (= 100%); in group C the average score was only 9.7 points (38,8%) and in group E 10.3 points (41,2%). These results show that both were of the same initial level. Individually, the students differed more substantially, their scores ranging from 6 to 18 points in both groups.

For the vocabulary test, the maximum score was again 25 points. The results were higher (16,9 points = 67,6% and 15,7 points = 62,8% in groups C and E, respectively) but, again, proved that both groups were very similar.

B. The achievement test

The grammar part, which involved the Present Tense in the three aspects covered during the semester preceding the test showed a striking difference across the groups. For the maximum score of 50 points the average in group C was less than a half, i.e. 22,1 (44,2%) and in group E the average obtained was 39,7 (79,4%). Calculated in percentage points the gain in group E was 38,2% against 5,4% in group C resulting in 32.8% advantage of the experimental group over the control group..

In the lexical test the maximum score was 25 points. The differences between the results obtained by both groups were as visible as in the grammar test. In group C the average score achieved was 15,1 (50,4%) and in group E 21,4 (85,6%). Thus, for vocabulary learning in group C we witness a decrease by 7,2%, while in group E the actual gain was of 22,8%.

Part II. Autonomy and strategy use

The figures in the Table below show the numbers of students who marked suitable answers to the questions provided in the questionnaire (see Appendix). Columns C and E indicate that students in the respective groups were equally little autonomous initially. However, a comparison of the results in columns E and E' reveals that group E developed a more independent and active approach to language learning during the experiment: this is evident in column E', particularly in their answers to questions 1c (more students solved their problems individually) and in 1d and 2 (fewer students stayed passive and many attempted to test novel things). Answers to the remaining points in the questionnaire display a significant increase of their awareness concerning the utility of particular learning strategies.

Table. Initial (C and E) and final (E') results

Question no.	C	E	E'
1a	45	50	57
1b	23	23	18
1c	9	10	26
1d	39	39	12
2	3	5	21
3	31	38	65
4	13	10	82
5	10	10	78
6	10	11	81

Limitations

It is assumed that motivation and autonomy develop together and affect each other. Thus the experiment should have both begun and ended with investigating the students' level of motivation to check whether it increased in the course of the experiment. In consequence, it can only be hypothesized that the significant gains obtained by students in the experimental group are attributed to the training in using language learning strategies that they received.

Concerning language learning strategies the study did not include investigating individual differences and situational factors that certainly influence learners' choices of strategies – this issue has been researched extensively in the past; for example, O'Malley and Chamot (1990); Oxford (1990); early studies on strategies are discussed in Skehan (1991), and more recently, Dörnyei (2005). The small scope of the present study attempted to look into the putative influence of strategies on autonomy development (for the value of training learners in strategy use see Dörnyei (2005: 173–178).

Final remarks

Some students develop learning autonomy on their own but most do not. However, if it is taken that the latter can develop it when they are adequately aided by their teachers, then their task should be to train them to learn how to learn; one of the ways to develop autonomy is training students in strategy use.

Due to a number of reasons, of which some are discussed in the paper, it seems natural that teachers should promote autonomy development through encouraging all students to make learning decisions by themselves. This suggestion

is based on the fact that in classroom language learning some students often do display initiative and prove that they supervise their learning. This fact should definitely and necessarily be taken advantage of. On the other hand, research in foreign language acquisition has also documented that those learners who are confident about their actions and are self-reliant surpass those who are not; according to Brown (2000: 352), “self-assured and self-reliant learners are most successful”. Thus, it is reasonable to believe that learning autonomy is a feature much desired in language learning/teaching. The rationale for autonomy development is that it reduces the learners’ dependence on the teacher and at the same time strengthens their motivation for learning. Furthermore, it fosters their feelings of competence and self-efficacy, which, undoubtedly, are constituents of motivation. Moreover, it helps learners realize they have a number of appropriate means (i.e., strategies) to use to accomplish particular tasks.

Investigating autonomy should involve not only students but also teachers – the learning success depends very much on what teachers actually do to promote (not kill) autonomy. One of the advantages of learner-centred teaching is that it enables learners to become autonomous: they follow their own learning styles and preferred ways of obtaining knowledge, which is characteristic of self-directed learning. This, certainly, does not imply that learner autonomy excludes the teacher from the learning process – on the contrary, his involvement is necessary, as is emphasized in numerous works (cf., e.g., Richards and Lockhart, 1994; Nunan and Lamb, 1996; Harmer, 2001). The teacher-learner interaction is beneficial for the learner in that he obtains suggestions on how he can maintain learning in out-of-class situations (Gross, 1992).

It is also worth remembering and emphasizing that autonomy is culture-bound. This is beyond teachers’ control but their guidance is both possible and necessary – in the traditional systems of education learners are unable to assume responsibility for learning (cf. Boud, 1988; Voller, 1997; Aoki, 1999). It follows that teachers need to help learners by providing adequate tools and create opportunities to use them. Experienced teachers know that their basic function in the classroom is to act as providers of language learning materials and creating conditions for learning; on the other hand, the students’ task is to take responsibility for their own motivation and accomplishment.

It is hoped that the results of the research not only corroborate its initial assumption but, first of all, provide an additional argument for implementing it in the classroom. Therefore, this paper is addressed particularly to the teachers who are skeptical about the value of autonomous language learning and of strategy training. Actually, the research was undertaken not so much to examine whether there exists a relationship between autonomy development and strategy use, but to substantiate the belief that progress in language learning is best ensured, if not guaranteed, through strategy training.

References

- Aoki, N. 1999. "Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy". In: Arnold, J. (ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 142–154.
- Benson, Ph. 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman.
- Boud, D. 1988. "Moving towards autonomy". In: Boud, D. (ed.). *Developing student autonomy in learning*. London: Kogan Page. 17–39.
- Brown, H.D. 1994. *Teaching by principles*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Brown, H.D. 2000. *Principles of language learning and teaching*. London: Longman.
- Dam, L. 1995. *Learner autonomy 3: from theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Dickinson, L. 1993. *Learner autonomy 2: learner training for language learning*. Dublin: Authentik.
- Dórnyczi, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dórnyczi, Z. 2005. *The psychology of the language learner*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gardner, D. and L. Miller. 1999. *Establishing self-access: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. 2001. *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
- Holec, H. 1981. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Komorowska, H. 1999. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Little, D. 1990. "Autonomy in language learning". In: Gathercole, I. (ed.). *Autonomy in language learning*. London: CILT. 7–15.
- Michońska-Stadnik, A. 1966. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nunan, D. and C. Lamb 1996. *The self-directed teacher: managing the learning process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. and A. Chamot. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Pawlak, M. (ed.). 2004. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Richards, J.C. and C. Lockhart. 1994. *Reflective teaching in second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharle, A. and A. Szabó. 2000. *Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. 1991. "Individual differences in second language learning". *Studies in Second Language Acquisition* 13. 275–298.
- Smith, R. 2008. "Learner autonomy". *ELT Journal* 56.3. 395–397.
- Ur, P. 2001. *Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Voller, P. 1977. "Does the teacher have a role in autonomous learning?". In: Benson, P. and P. Voller. (eds.). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman. 98–113.
- Wenden, A. 1991. *Learner strategies for learner autonomy*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Appendix

1. When you have a learning problem (do not understand, are not sure, etc.) you:
 - a) ask a friend
 - b) ask the teacher
 - c) try to solve it yourself (consult the course-book, a grammar book, a dictionary, etc.)
 - d) do nothing (wait until later)?
2. Do you attempt to use new structures, words, etc. in a different context?
3. Do you usually know what aspect of language is being taught during the lesson?
4. Are you aware that you actually use various ways of learning new things?
5. If you are, do you choose these ways consciously?
6. If you do, do you know why you do it? (provide a comment/explanation, if you can).

Comply with the basic psychological principle of effective learning – it is commonly accepted that learning is more effective when effort is invested in processing new information.

Success breeds success

Thus, in the pedagogical perspective learning strategies should be more important to teach than adhering to particular teaching methods.

ON PROBLEMS WITH MANAGING A LANGUAGE CLASS

JERZY ZYBERT

The idea of writing this paper was actually inspired by a number of questions posed by in-service students of applied linguistics who wished to become successful language teachers. They were seeking advice on how to manage their classrooms and what solutions to adopt to make their teaching effective. The students were all BA degree holders, who had graduated from institutions preparing them for the language teaching profession, chiefly from Polish Teacher Training Colleges. However, they had little didactic practice and lacked sufficient pedagogical experience. These young teacher-students were genuinely dedicated to the profession and were eager to develop as language teachers – discussions held during our MA seminars revealed their deep concern about establishing good rapport with their pupils. Although they had studied foreign language teaching methodology for three years prior to taking up postgraduate studies, they seemed to be preoccupied mainly with the problem of classroom order and discipline. This was apparently linked to the instances of their students' occasional disruptive behaviour. Open discussions revealed that this concern stemmed from their inexperience and young age – some of them were only four or five years older than their students, and, as a matter of fact, their emotions were tested most acutely in the classes attended by pupils about to graduate from higher secondary schools, aged 18–19 (or even older, as occurs in vocational schools). The discussions proved that what these young teachers actually needed was strengthening their self-assurance and assertiveness.

Problems concerning order and discipline are important but should not be exaggerated. The aforementioned discussions stirred the young teachers' views on classroom management and helped them to arrive at a number of rele-

vant conceptualizations. Most importantly, it should be emphasized that “managing a class” does not solely concern students’ troublesome behaviour, as many teachers imagine. In fact, it generally relates to planning the teaching process, organizing the learning process, and establishing the teacher’s leading role in these basic processes. It has to be understood that classroom management involves the teacher’s responsibility for the decisions she makes with regard to what is to be done by whom, when it is to be done, and how; moreover, it relates to the assessment of the degree of fulfilment and success of the planned or intended goals. If the goals have not actually been achieved, management involves decisions concerning what measures or steps can or should still be taken, with what means, and how long they ought to be employed. It has to be realized that classroom management can only be effective if the teacher is skilful in coping with various didactic questions that arise in the classroom and how clever she is at handling a number of areas that embrace, among other things, lesson planning (including possible solutions for unexpected situations), establishing rules of conduct and of mutual respect, the ability to control pupils’ behaviour, etc.

Conditions for effective management

Management can be considered effective when the teacher gets students actively involved in the learning process, which is best visible in their doing class work. Generally speaking, students’ active involvement is manifested through the signs that show they are participating in the on-going learning events; e.g., students exhibit interest in the material being studied, contribute to class discussion, and are attentive when called on. Management is executed by monitoring the classroom, that is by careful observing students’ behaviours and responding appropriately. On the other hand, the absence of such signs should alert the teacher that her management is ineffective and that she should undertake some action to avert problems. Thus effective managers control the classroom and see what is happening; as a result, students sense the physical closeness and mental engagement of the teacher, especially when she also maintains eye contact with them.

To make classroom management effective it has to be executed in accordance with certain didactic principles. Their implementation requires that lessons be well structured and organized. This involves a few basic steps that are indispensable, even if some are regarded as routine. A good, typical lesson begins with an opening, is sequenced with each part linked logically and coherently, has a sensible pace, and closes adequately. In the first place, managing a class requires rational and conscientious planning of the teaching process and of particular lessons. Although planning normally takes place before actual teach-

ing, the teacher must be prepared to make adjustments or modifications to the plans in case unexpected events occur (and they often do!). As is generally admitted, rational planning concentrates on classroom activities and requires that the teacher should consider such important issues as:

- setting up the goals and objectives of instruction;
- foreseeing potential problems that enforce changes or modifications during classroom activities dependent on the feedback received;
- allocating appropriate portions of time for particular tasks and activities;
- using available space in accordance with the size of the group;
- providing opportunities for involving pupils in classroom interaction;
- deciding when and how often to check pupils' progress or achievement.

The second condition that effective classroom management depends on is appropriate organization of the learning process. It is dependent on prior planning and consists of making arrangements to put into practice the tasks which have been planned. When planning what is to be learned next, one must consider the goals of teaching and the kinds of activity which achieve them; also students' current language knowledge and the skills attained so far need to be taken into account so as to engage them for further linguistic development.

Clearly, emphasis should be placed on verbal interaction and problem-solving tasks used for language learning. It follows that tasks, in the sense proposed by Breen (1987: 23)¹, when coped with by students facilitate language learning processes. A substantial number of teaching/learning activities can be implemented in the classroom. Depending on the learning goal the list includes such activities as those used for the presentation of the learning material, for practice, for memorizing, for comprehension, and for consolidating the learned and practiced material. Performing them, the learner gets involved in deciding on the feasibility of the task, learning objectives, content, and methodology used in the classroom. This is in clear contrast to traditional management, in which tasks are thoroughly controlled by the teacher and the learner is given little choice among the tasks or how to approach them.

Efficient organization of language learning concerns ensuring that the classroom takes the shape of a consistent, cooperative, and sociable whole; it follows that organizing learning aims at making all group members equal in learner status, with no disruptors or timid pupils. Furthermore, it also entails providing and assigning tasks to pupils, individually or in groups, and supervising and sustaining their willingness to make contributions and their efforts. Thus the important issues involved in organizing learning include:

¹ "Task is [...] assumed to refer to a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning – from the simple and brief exercise type to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulation and decision-making".

- accomplishing planned objectives;
- facilitating language learning processes (“making the learning burden lighter”);
- taking care of developing and maintaining a friendly classroom atmosphere;
- rational administration of time and space;
- coordinating individual and group learning efforts;
- making sure that pupils understand what they are learning.

The above are the conclusions that emerged from the exchange of the teachers-students’ varied, though scanty, experience; the group accepted them unanimously.

It needs to be emphasized that effective management means that learners are attentive and emotionally engaged in the learning process. They also have to perceive themselves as partners and subjects, not objects, of the teacher’s teaching activities and are willing to interact and participate in doing tasks; this, in consequence, also curbs potential misbehaviour and gives the teacher opportunity to focus undisturbed on carrying out the lesson according to the intended plan, and allows for meaningful interaction between her and the pupils on the one hand, and between pupils in pairs or groups, on the other. Naturally, all this leads to higher learning achievement. Among the issues pertaining to classroom management time and space occupy an important position.

Time management is seen as rational use and control of the time available for performing the assigned tasks and practice activities. For the language teacher it means, among other things, preparing and executing lesson plans, determining goals and distributing tasks among students, supervising and monitoring their performance, and checking their progress. Proper time management evokes in the teacher the feeling of having good control over the class (cf. Coetzee, 2008). Administering time involves making decisions on the amount of time to be allotted to particular activities and on teaching priorities. Naturally, all decisions depend on the teacher’s discretion. Inappropriate utilization of time available in the classroom may lead to irrational waste of time and energy as well as to students’ frustration and stress. Although it is acknowledged that a certain amount of stress can be useful in some cases (in accordance with Yerkes-Dodson’s law), it is also clear that performance lags under excessive pressure².

Space management concerns grouping arrangements that the teacher decides on to organize in the classroom. Particular tasks can be performed and various learning goals can be achieved only through adequate activities and these require different arrangements or groupings all of which have both advan-

² “Performance is enhanced with mild levels of anxiety but begins to suffer if the anxiety becomes too great (MacLeod, 1998: 548).

tages and disadvantages³; the tasks and goals determine the frequency with which the teacher decides to use a given arrangement in teaching particular aspects of language or skills; this, in turn, relates to the length of time the arrangement lasts during a lesson. It is well known that the arrangements that are routinely practised are used for whole-class teaching (i.e. lockstep), individual work, pair work, and group work. The actual choice of a grouping depends on various factors or situations that are more or less conducive to a given grouping; for example, learning in a group encourages shy pupils to talk to classmates. Also, changing particular groupings and shuffling students in groups diversifies work in the classroom; this overcomes possible monotony or calms pupils down after a vigorous activity or a demanding task. Naturally, arrangements also determine the roles that the teacher has to assume for each one.

Teaching strategies

Teachers, like everybody else, are individuals who differ from one another. Their individual differences can have a serious impact on their preferences in dealing with students and on the ways they teach regardless of the teaching method chosen. The differences also influence the strategies or teaching styles adopted by teachers in their didactics. This can be done deliberately or not and usually results from the teachers' experience and desire to establish and sustain good rapport with students. However, the style of teaching and thus classroom management depend mostly on the teacher's personality traits.

The choice of a teaching strategy is also conditioned by the teacher's educational orientation – it can be either process oriented or product oriented. In the first approach, the focus is on skills and processes that are involved in language learning, and is concerned with processing input data contained in the teaching materials, whereas in the latter the teaching focus is on accomplishing acts of communication (the outputs) and is concerned with enabling the learner to acquire new linguistic knowledge (i.e., the product).

According to Komorowska (1999: 109–112), the adopted orientation drives the teacher towards either fulfilling the curriculum and exploiting the coursebook or establishing and sustaining a positive learning atmosphere. On the basis of this distinction Komorowska discriminates between three process oriented teaching strategies; since these are seen on the whole to be negative, she calls them “occupational therapy”, “routine”, and “withdrawal”, respectively.

The first of these strategies consists in intensifying classes through imposing high pace and using lesson time up to the limit. It is not really to students'

³ For details on groupings see, e.g., Harmer (2001: 114ff).

delight but it has some advantages; the most important one is the multiplicity of learning tasks and activities which keep students busy, and prevent weariness and distraction. Involving students in performing assignments disciplines them so the strategy is favoured by the teachers who want to “live in peace” in the classroom and who have (probably) low empathy. However, its most serious disadvantage is the teacher’s dominance, which is quite contrary to contemporary didactic principles where emphasis is placed on establishing partnership-based relations with students – this is a prerequisite of creative and autonomous behaviours indispensable for effective language learning.

The strategy of routine is characterized by the teacher’s established and automated acting in the classroom. This means that every lesson is conducted in exactly the same way according to an accepted pattern, which secures order in the classroom and protects the teacher against unexpected events. It also provides students with some emotional comfort, enabling them to predict the teacher’s successive steps and moves. However, such a run-of-the-mill manner of structuring lessons and conducting classes makes them highly monotonous. Consequently, the learning process becomes negatively affected so it is surprising that such teachers do not understand that they themselves are responsible for their students’ lack of success when they are taught in this way.

The strategy of withdrawal can be used occasionally when the teacher happens to be indisposed physically or psychically. She thus gives up her active involvement in appropriate managing the class just to “survive” the lesson; clearly such a stance is unacceptable.

There are three other strategies distinguished by Komorowska (*ibid.*), qualified as power, fraternization, and negotiation strategies. They are student oriented and aim at establishing proper relations with the students and among the students themselves.

The strategy of power is used by principled and demanding teachers. These are certainly bad teachers who compensate for their weaknesses by abusing their authority. Perceived as a tyrant this type of a teacher creates the atmosphere of terror and kills learners’ initiative and motivation for learning.

The strategy of fraternization denotes behaviours which aim to establish peaceful relations among all in the classroom. Contrary to the power strategy, it stems from the teacher’s desire to be accepted by her students. She is lenient toward them with regard to their learning and behavior, which may gain her their sympathy but deprives her of their respect. Her indulgence evokes a too relaxed atmosphere in the classroom – in consequence learning results are generally poor with this strategy.

Similarly to the studies on language learning strategies which were incited by an interest in the learning behaviours of the so called “good language learner,” attempts were made to identify the features characteristic of the “good

language teacher". It turned out that the best results are attained by the students who are taught by the experienced teacher that uses the strategy of negotiation. This strategy consists of judiciously involving students in making decisions concerning some didactic activities and moves. Obviously, it is at the teacher's discretion to determine the limits of students' intervention into her plans or the syllabus so as not to let them take excessive initiative.

Managing styles

Effective language teaching is also determined by the teaching style the teacher applies in dealing with the class. Classroom management style is assumed to be "a system of values and priorities for attending to the multitude of classroom control functions that structure educational activities. Educators use authority and power to implement their management plans and to meet their expectations" (Coetzee et al., 2008: 164). Komorowska (1999: 106–109) has distinguished the following managing styles and characterizes them accordingly⁴:

- Autocratic; the teacher assumes full responsibility for the class and decides about the goals and plans; imposes her decisions on the class authoritatively.
- Laissez-faire; this is the reverse of the above; students are given full autonomy and hardly any restrictions; classes are conducted mostly in L1; the teacher intervenes hardly ever.
- Paternalistic; it attempts to reconcile the two styles mentioned above; the teacher instructs and controls tasks performed by pupils; provides explanations and justifies her actions and cares for all pupils.
- Consultative; the teacher tries to use the students' ideas to make them feel they are co-responsible for the choice of classroom activities, tasks, and achievement; it aims to build an atmosphere of mutual respect and cooperation.
- Participative; it encourages students to participate in decision making with regard to their work in order to involve them in the learning process and motivate them to achieve the goals they set for themselves.
- Democratic; highly recommended, though relatively rare; it is characterized by setting strict boundaries and rules of conduct which students must not breach. Still, they can articulate their opinion and participate in the decision-making process; this evokes in them the sense of belonging and better understanding between all members of the group.

⁴ For details and comments see Komorowska (1999: 106–109).

Disruptive behaviour and its causes

Effective management is not only determined by the role/roles that the teacher adopts in the classroom. Among other questions it also depends on how thoughtful and skilful she is at employing appropriate ways of preventing students' disruptive behaviour. She also has to respond to students' misbehaviour firmly but carefully and tactfully so as not to threaten their „face,” i.e., not to harm their dignity, embarrass them, or humiliate them.

First of all, the teacher needs to be aware of the causes that trigger or provoke unacceptable behaviour. One of them can be the teacher herself – the role or strategy she has wrongly adopted may be entirely unsuitable for the group, thus inciting a clash, be it hidden or overt. The teacher must give her full attention to the class all the time and treat all learners equally, and not discriminate any individual. Unfortunately, there happen to be teachers who should never have entered their profession: their sins include frequent criticism, insults, lack of interest in pupils, not being prepared, a monotonous voice, uninteresting lessons, etc. Unattractive lessons are serious causes of boredom; they affect students adversely in not engaging them in the learning process and ultimately make them passive. Lack of attention distracts them and incites disruptions. This can also occur due to the pace followed by the teacher: no matter whether it is too fast or too slow, learners lose their interest and patience. To secure students' attention the teacher should keep them busy providing successively a number of short tasks – smooth transition from one task or activity to the next one best prevents inattention. According to Komorowska (2003: 55), lessons become attractive when learners are involved in deciding about the content of a lesson together with the teacher. Also a variety of teaching aids brought to the classroom will broaden the possibilities of attracting learners' attention and drive them away from misbehaving.

Disruptive behaviour may be due to a student's desire or need to stand out and be recognized (cf. Robertson, 1998). This is particularly noticeable among young students who feel neglected or lack a warm and friendly environment at school and/or home. They prefer to be conspicuous rather than go unnoticed, even if they gain recognition at the risk of being penalized for it. In this case, misbehaviour stems from the erroneous conviction that improper acts are a way to attract others' attention.

Another factor that exerts possible influence on a student's behaviour in the classroom is self-esteem. Badura (1981) maintains that critical remarks and negative attitudes of the teacher and the classmates toward an individual in the classroom may result in lowered self-esteem and confidence in one's cognitive potential. This, in turn, may lead to frustration and aggressive reactions, hence disruptions.

Robertson (op. cit.: 111) maintains that some students may want to assume power and control over a group of classmates. A student who aspires to be the leader needs to show off in order to demonstrate his independence of authority, such as that of the teacher. Open defiance, which results in impolite behaviour, is not only intended to gain recognition and obedience on the part of the “subordinates” but also increases self-esteem, which makes these students tough and arrogant.

Still another reason for misbehaviour can occur; the learner may wish to take revenge on the teacher for alleged harms previously inflicted: unjust criticism, revealing deficiencies, lack of praise, bad marks, etc. All this can evoke behaviours that take the form of annoying and teasing the teacher or, on the other hand, withdrawing from active involvement in class work and passivity.

There are certainly many more causes of disruptive behaviour and other specific aspects of classroom discipline. The abovementioned ones, however, seem most frequent. Consequently, the important thing for the teacher is not only to understand their etiology but to get to know how to approach them in actual teaching practice.

Forms of misbehaviour

According to Fontana (1992: 317), disruption is “behaviour that proves unacceptable for the teacher”. It typically manifests itself in some action that the teacher considers improper and evokes her disapproval; however, zero action on the part of the student can also be regarded as problem behaviour, as a passive stance obstructs the teaching process. It needs to be noted that misbehaviour can take various forms and its gravity is assessed differently by individual teachers, depending on their teaching strategy, managing style, understanding of the concept of misbehaviour itself, pedagogical experience, personality, etc.

Teachers complain that the most frequent misbehaviours are:

- taking turns at students’ own discretion (interrupting the teacher and/or other students)
- mocking classmates verbally
- teasing (taunting?) the teacher (making undue comments)
- fidgeting or moving about.

The forms occur with different intensity and frequency depending on the students’ age and involvement in the classroom activities being performed. Fidgeting or moving about in the classroom is typical of young learners (young teachers find it the most troublesome and worrying); arbitrary turn-taking is most typical of adolescent students, whereas mocking and teasing occurs most often in the higher classes of upper secondary schools.

Other forms of misbehaviour that teachers fairly commonly identify and complain about include the following:

- impudence toward the teacher
- ignoring the teacher's instructions/demands/expectations
- chatting to others
- intimidating weaker students
- negligence (not doing own homework, copying others' homework)
- cheating on tests or class work
- inattention in the classroom
- using indecent/vulgar language
- using electronic devices.

The student's behaviour in the classroom also depends to a large extent on how they have been educated in their families and on their ordinary behaviour at home.

Preventing misbehaviour

Clearly, it is always better to take precautions against undesired problems than solve them when they have appeared. By taking appropriate steps, problems will not be eliminated entirely but can at least be diminished. An important maxim to be borne in mind and observed is to base teaching on the positive attitudes of all participants of the learning situation toward one another, in order to keep students engaged in the learning process and to build a constructive learning atmosphere and mutual confidence. Once the desired atmosphere has been established, students can be drawn in by the teacher's personal involvement in teaching them and let themselves become involved in the learning situation, too. Harmer (2004: 4) notes that the teacher's enthusiasm can be contagious and students are normally attentive when classes are interesting. The ability to keep students' attention is actually an art that characterizes good teachers. This can only be said about those who are keen, vigorous, and passionate about their profession.

With regard to averting indiscipline, experienced teachers bring students under control right from the first encounter with them. Komorowska (1999) suggests that at the beginning of the school year the teacher should propose a code of conduct – once it is established and accepted by the students its principles are expected to be consequently abided. As for the rules, it is up to the teacher to propose them and discuss them with the students; however, when students oppose some rules which the teacher considers fundamental, she has to be firm on them so as to show what they can expect. The rules may relate to

such prosaic issues as, e.g., a student asks for permission to leave the classroom for a while or raises a hand first to be allowed to speak; on the other hand, they should also concern possible consequences of violating the rules.

Dealing with misbehaviour

Since prevention is not always effective, teachers cannot ignore misbehaviour – they have to cope somehow with instances of breaching the code of conduct. This means they should react if they are not to be perceived as acquiescent or even weak and unprofessional; lack of reaction may not only harden the naughty student but can encourage others in the classroom to behave similarly. On the other hand, overreaction is likely to intimidate the student as well as to evoke his estrangement from the teacher and the classmates. Thus the steps undertaken ought to be judicious and commensurate to the gravity of the given misbehaviour. He can react non-verbally or verbally (cf. Komorowska, 1999: 95–99). It will often suffice for the teacher to signal his noticing the misbehaviour: making eye contact with the student or students in question, lowering the voice to whispering, or making a short pause in talking (cf. Harmer, 2001: 129). Non-verbal reactions are, on the whole, tactful and have a number of advantages: they do not interrupt the lesson, do not humiliate, indicate willingness to cooperate rather than to punish, etc. If non-verbal reactions fail, the teacher has to resort to verbal reprimanding or warning. However, the teacher should be very careful to stay calm because public criticism can be taken as harassment (Robertson, 1998: 150); consequently, to maintain good rapport with students it will be advisable to admonish students in private (Harmer, 2001: 130).

A survey of teachers

Since teachers face a variety of problems pertaining to classroom management it seemed worth verifying the suggestions, recommendations, and assumptions about classroom management that can be encountered in the literature and relating them to the actual situation in Polish language classrooms.

In order to determine how language teachers actually manage their classrooms and how they experience adverse situations, research was carried out.

Aims

The investigation aimed to find out what major problems teachers have to tackle in their classrooms, how frequently they experience them, how sensitive they are to them (whether they are bothered by them and how strongly), and

what steps they take to solve the problems; since misbehaviour is of considerable concern to teachers, other aims of the survey were to identify the factors that affect students' misbehaviour. Consequently, the research was oriented towards two aims: first, to obtain information on how teachers experience management and how they are actually affected by indiscipline, and second, to find what moves they undertake in response to students' disruptive behaviours.

Instruments

The above aims were examined by means of posing relevant questions⁵. Two modest questionnaires were designed for the purpose of this paper and given to the subjects to answer. In order to accomplish the first aim of the paper, both closed and open questions with optional answers were given, whereas the second aim was to be attained by just one open-ended question (cf. Findings and discussion, below).

Subjects

The research was carried out on two groups of teachers of English (174 in total). The criterion for dividing the subjects was their length of employment in the language teaching profession; group A consisted of 96 young teachers who were actually beginners (with only 1 to 2 years of practice); group B amounted to 78 teachers who had been teaching for 5 to 9 years). All the teachers were teaching in state or private secondary schools in the central, north-eastern, and south-eastern regions of Poland. It is believed that the sample was large enough to ensure that the findings should be considered fairly representative. However, it should also be remembered that lower secondary schools are attended by adolescents, i.e., students who are 14–16 years old, which is the age of transition to adulthood during which students can be particularly troublesome and difficult to deal with.

Findings and discussion

The subjects' answers reveal that management is a vital issue for all teachers. However, only in group A, all of them admit – without exception – that

⁵ Questionnaires are generally considered reliable research instruments as they call for retrospective accounts of respondents; they also have other advantages (cf., e.g., Seliger and Shohamy, 1989: 172; Dörnyei, 2007: 101).

they do experience problems with regard to dealing with their classes and students; 67% of these teachers experience problems always, and the remaining 33% do frequently. Conversely, in group B the majority of the teachers declare that management is not of greatest concern to them: only 23% admit it is, while the remainder in this group find it problematic only rarely. The effect of the teachers' experience is reflected in their impressions concerning the extent to which students' misbehaviour affects their managing skills. 63% of the teachers in group A feel they are seriously affected, 31% are affected considerably, and only as few as 6% are affected only a little. In group B the proportions are the reverse: no teachers are seriously affected in their managing skills by their students' behaviour; only 8% are affected considerably, and the remaining 92% are hardly affected. The above findings allow one to formulate the conclusion that it is experience that determines teachers' approaches to the problems of discipline in the classroom: experienced ones regard and handle instances of misbehaviour in a more mature way and with an appropriate detachment. The answers show that inexperienced teachers need further guidance, as they often fumble about when making decisions.

The teachers' answers suggest first that teachers rate discipline differently; secondly, on the whole misbehaviours do bother and disturb them, even if they occur only occasionally. Among the most troublesome instances they identified the following ones: talking out of turn, talking back, talking to/disturbing others, cheating, using mobile telephones (writing/reading messages), copying others' homework/assignments, or working on another subject.

To explore the second objective of the survey, the open question "What do you do to admonish your students?" was posed. The answers were expected to provide a spectrum of the ways in which teachers deal with their students' behaviour and to find out what preventative measures teachers take in the classroom to secure proper classroom discipline. The answers again differed significantly across the two groups. The differences manifest themselves first of all in the teaching strategies used by the teachers (and in their reaction to misbehaviour); teachers in A tend to be autocratic and in B are often more paternalistic. All the teachers enumerated the ways in which they react to disruptions non-verbally or verbally. Their reactions were identified and recognized as typical and most frequent; what they do is listed below.

Non-verbal:

- take note for further consideration and notify the student of it
- warn disruptors using manual gestures or looking sternly
- in case of cheating on tests - mark the fact on the test form to lower the score
- in case of copying another's homework or doing work for another subject - take away the notebook

Verbal:

– reprimand publicly

– come up to the student and reprimand in private

These moves are practiced by all teachers – both in Group A and Group B.

Conclusions

The subjects' answers show that despite their preparation for performing the profession young inexperienced teachers do not quite follow the principles they study in their language teaching methodology courses – it is their inexperience and lack of self-confidence and/or assertiveness that makes them preoccupied with discipline problems. A conclusion can be drawn that something has gone wrong in the system of preparing young students to the profession; also the policy of assigning young, inexperienced teachers to teach 19 year olds seems irresponsible – novices need practice – they need care, support and advice from senior teachers and headmasters. Young teachers, especially those employed in small cities or villages, seem to be left to themselves and can only count on their own potential – the impression is that they fumble about in their good intentions to become effective language teachers.

References

- Breen, M. 1987. "Learner contributions to task design". In: C. Candlin and D. Murphy. (eds.). *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 23–46.
- Coetzee, S.A. 2008. *An educator's guide to effective classroom management*. Pretoria: Van Schaik.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Eysenck, M. (ed.). 1998. *Psychology – an integrated approach*. Harlow: Longman.
- Komorowska, H. 1999. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Lindstromberg, S. (ed.). 2004. *Language activities for teenagers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacLeod, A. 1998. "Abnormal psychology". In: Eysenck, M. (ed.). 532–562.
- Robertson, J. 1998. *Jak zapewnić dyscyplinę w klasie*. Warszawa: WSiP.
- Seliger, H. and E. Shohamy. 1989. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Woodward, T. 2004. "Maintaining discipline in the classroom". In: Lindstromberg, S. (ed.). 12–41.
- Zybert, J. 2002. "Aspects of classroom language learning behaviour". *Scripta Neophilologica Posnaniensia* IV. 201–209.

CZEŚĆ II

**LITERATUROZNAWSTWO
I KULTUROZNAWSTWO**

‘ALĪ AL-WARDĪ – WYBITNY IRACKI SOCJOLOG I JEGO TWÓRCZOŚĆ¹

ADNAN ABBAS

O wysokiej pozycji ‘Alī al-Wardī’ego² we współczesnej socjologii irackiej i arabskiej, świadczy cała jego pięćdziesięcioletnia działalność naukowa i pisarska. Jego myśl i założenia socjologiczne otwierały drogę do dalszych badań naukowych nowym pokoleniom naukowców. Stał się sławnym zarówno w Iraku jak w krajach arabskich i zachodnich³. Al-Wardī opublikował około 150 książek i opracowań, np. *Mahzalāt al-‘aql al-bašari* (Komedia ludzkiego rozumu), *Uṣṭūrat al-adab ar-rafi‘* (Mit literatury wysokiej), *Wu‘‘āz as-salāṭin* (Kaznodzieje sułtanów), *Ḥawāriq al-lā-šu‘ūr* „*Asrār aš-šahṣiyya an-nāğiḥa*” (Fenomen nieświadomości – „Tajemnice udanej osobowości”), *Hākaḍā qatalū Qurraṭ al-‘Ayn* (Tak zabili Qurraṭ al-‘Ayn), *Manṭiq Ibn Ḥaldūna* (Logika Ibn Ḥaldūna), *Al-Aḥlam bayna al-‘ilm wa al-‘aqīda* (Marzenia pomiędzy nauką a wiarą), *Šahṣiyyat al-fard al-‘irāqī* (Osobowość Irakijczyka), *Dirāsa fī ṭabī‘at al-muğtama‘ al-‘irāqī* (Studium nad naturą społeczeństwa irackiego) oraz najważniejsze wielotomowe dzieło *Lamaḥāt iğtimā‘iyya min tāriḥ al-‘Irāq al-ḥadīṭ* (Socjologiczne spojrzenia na współczesną historię Iraku). Al-Wardī był

¹ Niniejszy referat wygłoszony został podczas konferencji naukowej: *Myśliciele i intelektualiści świata muzułmańskiego*, zorganizowanej przez Katedrę Arabistyki i Islamistki Uniwersytetu Warszawskiego w dniu 21 listopada 2008 roku.

² ‘Alī al-Wardī (1913–1995) urodził się w Bagdadzie (*Al-Kaẓimayn*). Tam też ukończył studia. W 1946 r. uzyskał tytuł magistra a w 1950 r. stopień doktora socjologii na Uniwersytecie Teksas w USA. Pracował jako profesor socjologii na Wydziale Literatury Uniwersytetu Bagdadzkiego. Odwiedził Polskę.

³ Zob. http://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%B9%D9%84%D9%8A_%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B1%D8%AF%D9%8A#.

wysoko ceniony jako świecki socjolog. Świadczą o tym słowa rektora Uniwersytetu Teksasu wygłoszone podczas wręczenia Al-Wardī'emu dyplomu doktorskiego w 1950 roku: „Będzie pan w przyszłości zajmował jedno z pierwszych miejsc w socjologii”¹. Wiele też zostało napisane o samym ‘Alī al-Wardī’ m. Jedną z najnowszych książek na jego temat to *‘Alī al-Wardī: šaḥṣiyyatuh wa manhağuh wa afkārūh al-iğtimā‘iyya* (‘Alī al-Wardī: Jego osobowość, metoda i spojrzenia socjologiczne) autorstwa Ibrāhīma al-Ḥaydarī’ego, Manšūrāt al-Ġamal, 2006.

‘Alī al-Wardī jest prekursorem i twórcą postępowej, nowoczesnej socjologii irackiej. Stworzył podstawy badania osobowości i natury jednostki irackiej oraz świadomości społecznej w Iraku². Często zwracał uwagę na niebezpieczeństwo ekstremizmu i nieobiektywnych osądów. Respektował naukę, prawdę i dialog. Był blisko zwykłych ludzi, z dala od środowisk rządzących. Nigdy nie zmienił swoich przekonań³. W swoim pisarstwie Al-Wardī posługuje się zrozumiałym językiem a w swoich dziełach przedstawia w sposób jasny własne stanowisko wobec najważniejszych tematów i zagadnień socjologicznych, takich jak osobowość, natura, mentalność, polemika między sprzecznością i zgodnością w myśli człowieka, polemika między wartościami cywilizacyjnymi i beduińskim, dwuznaczność itp. Wyrażał też swoje opinie na temat praw kobiet, tendencji w poezji, wpływów wydarzeń historycznych, postępowania szejchów religijnych, będących marionetkami w rękach sułtanów oraz zaniedbujących swoje duchowe powinności i wykorzystujących religię do celów osobistych⁴. Odnosił się także do kwestii beduińskiego fanatyzmu „*aṣabiyya*” i jego przetrwania w życiu plemion i klanów⁵. Co się tyczy różnic doktrynalnych ugrupowań czy szkół muzułmańskich, wzywał, na przykład, do porzucenia historycznych nieporozumień między szyitami i sunnitami co do czterech kalifów sprawiedliwych (632–661): Abū Bakr aṣ-Ṣiddīq, ‘Umar Ibn al-Ḥaṭṭāb, Uṭmān Ibn ‘Affān, ‘Alī Ibn Abī Ṭālib i sytuacji po tragicznej śmierci Imama Al-Ḥusayna, syna ‘Alego w 680 r., która stała się okazją do obchodzenia dziesięciu smutnych dni ‘*Āṣūrā*’ przez szyitów⁶. Za swoje poglądy znalazł się pod ostrzałem arabskich nacjonalistów i *ideologów religijnych*.

¹ Zob. <http://www.aladwaa.nl/modules.php?name=News&file=article&sid=566>

² Muhannad al-Ḥusaynī, *Dikrā raḥīl ‘imlāq al-fikr al-‘irāqī .. al-faylasūf ‘Alī al-Wardī*, 2008. Zob. http://www.iraker.dk/index.php?option=com_content&task=view&id=7972&Itemid=1

³ Zob. gazeta *Aṣ-Ṣarq al-awsaṭ*, nr 9724/13.07.2005.

⁴ Muhannad al-Ḥusaynī, op. cit.

⁵ Hassan A. Jamsheer. 2002. *Ibn Chaldun i jego Muqaddima, Antologia myśli społeczno-politycznej*. Łódź: Ibidem, s. 72–73.

⁶ ‘Alī al-Wardī, *Wu‘āz as-salāṭīn*, Dār Kūfān, Lundun b.r.w., s. 222, 226–254; ‘Alī al-Wardī, *Uṣṭūrāt al-adab ar-rafi‘*, Dār Kūfān (Lundun), Dār al-Kunūz al-Adabiyya (Bayrūt), Wyd. 2, 1994, s. 285.

Pod względem metod badawczych i podejmowanej problematyki Al-Wardī przypominał mu 'tazilickiego⁷ pisarza Al-Ġāhizā (776–868)⁸, ale przede wszystkim widać u niego wpływy słynnego historyka, filozofa i zarazem socjologa, Ibn Ḥaldūna (1332–1406)⁹. Był również pod wrażeniem książki *The Personality of Man*, autorstwa Brytyjczyka G.N.M. Tyrrel¹⁰, co widać szczególnie w jego *Fenomenie nieświadomości* z 1952 r.

Ibn Ḥaldūn, odnosząc się do kształtowania się przekonań i systemu myślowego człowieka, uważa – jak pisze Hassan A. Jamsheer – że są „trzy stopnia intelektu: różniący, eksperymentalny i teoretyczny”¹¹. Jego *Al-Muqaddima* („Prolegomena”), która poświęcona jest społeczeństwu ('*umrān*) odzwierciedla metodę badawczą i socjologiczną myśl autora¹².

Al-Wardī uważa, że Ibn Ḥaldūn był pierwszym uczonym, który po pierwsze kierował się kryterium realizmu i racjonalizmu, a po drugie analizował społeczeństwo arabskie w oparciu o jego własną strukturę, przeciwstawiając kulturę beduińską kulturze miejskiej¹³. Według niego, władza arabskich beduinów opie-

'*Āšūrā*': trwa od pierwszego do dziesiątego dnia pierwszego miesiąca kalendarzu muzułmańskiego *muḥarram*.

⁷ Mutazylizm ǧar. *Mu'tazila'*: muzułmański prąd religijno-filozoficzny powstały w VIII–IX wieku. Rozpowszechnił się na terenie imperium abbasydzkiego i stał się doktryną państwa za kalifą Al-Ma'mūna (786–833). Mutazylici posługiwali się dialektyką i byli zwolennikami racjonalizmu w stosunku do dogmatów koranicznych. Zob. <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=3944692>; <http://portalwiedzy.onet.pl/123011,,,mutazylici,haslo.html>. Uprawiali niezależną teologię muzułmańską. Zob. Hādī al-'Alawī, *Nażariyat al-ḥaraka al-ǧawhariyya 'inda Aš-Širāzī*, Bayrūt 1983, s. 14–24; Adam Mez, przekł. pol. *Renesans islamu*. przełożył: Janusz Danecki, Warszawa 1979, s. 198, [w:] Adnan Abbas (red.). 2003. *Zagadnienia współczesnego islamu*. Poznań: Katedra Orientalistyki UAM. s. 142.

⁸ Abū 'Uṭmāna 'Amrū Ibn Baḥra al-Ġāhizā arabski pisarz urodził się i zmarł w Basrze „*Al-Basra*” w dzisiejszym Iraku. Tworzył w różnych dziedzinach, zwłaszcza literaturę dydaktyczną – adabową, pisząc m.in. siedmiotomowe dzieło: *Księga zwierząt* „*Kitāb al-ḥayawān*”.

⁹ Ibn Ḥaldūn urodził się w Tunezji lub w Cylicji i zmarł w Kairze. Pisał o historii Arabów, Berberów i Persów, uważany jest za prekursora socjologii. Jego najśłynniejsze dzieło to *Al-Muqaddima* (Prolegomena).

¹⁰ Zob. <http://omarsaud.jeeran.com/archive/2007/6/250298.html>

¹¹ Hassan A. Jamsheer. 1998. *Ibn Chaldun, Muqaddima – Historia – Historiozofia*. Łódź: Ibidem, s. 77.

¹² Hassan A. Jamsheer, *Ibn Chaldun i jego Muqaddima, Antologia myśli społeczno-politycznej, op. cit.*, s. 25; Hassan A. Jamsheer, *Ibn Chaldun, Muqaddima – Historia – Historiozofia, op. cit.*, s. 35, 76. Zob. także: Tūmā Šamānī, *Ibn Ḥaldūn al-'abqarī i'tabarāh al-ba'ḍ mutamalliqan wa murāwiǧan*, 17.10.2008, [w:] <http://www.sotaliraq.com/articlesiraq.php?id=24545>

¹³ 'Alī al-Wardī, *Dirāsa fi ṭabī'at al-muǧtama' al-'irāqī*, Dār Kūfān, Londun b.r.w., s. 21–24.

rała się często na silnym związku z religią¹⁴. Jest to widoczne m.in. w stylu rządzenia niektórych arabskich dynastii w okresach muzułmańskich. Wpływ Ibn Ḥaldūna na ‘Alī al-Wardī’ego dotyczy metody i obiektywnego podejścia do analizy rozwoju myśli oraz osobowości zarówno jednostki i wspólnoty. Al-Wardī podejmuje również dyskurs z niektórymi poglądami Ibn Ḥaldūna. Uważa na przykład, że przychylnie stanowisko Ibn Ḥaldūna do rządzących dynastii Umajjadów (661–750) co do ich roli w rozpowszechnianiu poezji jest wynikiem jego osobistej sympatii do Umajjadów. Podczas gdy Al-Wardī odnosi się do tej sprawy inaczej, uważając że Umajjadzi w przeciwieństwie do Abbasydów (750–1258) wspierali poezję i polemikę poetycką¹⁵ w celu mamienia społeczeństwa i oddalenia go od nowych muzułmańskich wartości¹⁶.

W artykule pt. *Al-Adab wa al-iğtimā’* (Literatura i socjologia) ‘Alī al-Wardī słusznie potwierdza tę relację. Mówi, iż „społeczeństwo ludzkie istnieje w wymiarze historycznym, artystycznym, literackim, technicznym, politycznym, ekonomicznym i religijnym, zaś oczywistym zadaniem socjologii jest badanie wszystkich tych aspektów”¹⁷. Studia socjologiczne ‘Alī al-Wardī’ego skupiają się w przeważającej mierze na analizie osobowości Irakijczyka i społeczeństwa irackiego i obejmują wszystkie grupy mieszkańców Iraku (przede wszystkim Arabów) z wyłączeniem Kurdów i terenów kurdyjskich, co uzasadnia on brakiem znajomości języka kurdyjskiego. Studia w tej dziedzinie stanowiły podstawę do dalszych badań nad arabskimi społecznościami Bliskiego Wschodu. W jego opinii osobowości jednostki i społeczeństwa irackiego nie różnią się zbyt od reszty świata arabskiego¹⁸.

Ten iracki socjolog w swojej analizie osobowości jednostki irackiej i arabskiej opiera się na dwuznacznej kwestii konfliktu wewnętrznego pomiędzy kulturą beduińską a wartościami nowej cywilizacji. Uważa, że sytuacja ta jest wynikiem rozwoju dziejów i pojawiła się w efekcie konfliktu między dawnym duchem beduińskim i nowym muzułmańskim na arabskim terenie¹⁹, lub też wynikiem trwałego konfliktu między dawną miejską strukturą społeczeństwa mekańskiego i plemiennym społeczeństwem pustyni²⁰. Przewaga tych lub innych wartości zależała od etapów dziejowych²¹. Dodaje też, że zróżnicowanie to

¹⁴ Tūmā Šamānī, *op. cit.*

¹⁵ Polemika poetycka znana jako *naqā’id* prowadzona była między trzema znanymi poetami okresu umajjadzkiego: Al-Aḥṭal (640–718), Al-Farazdaq (658–728) i Ğarīr (653–732).

¹⁶ ‘Alī al-Wardī, *op. cit.*, s. 117–118.

¹⁷ *Ibidem*, s. 50–51.

¹⁸ Zob. <http://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%B9%D9%84%D9%8A_%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B1%D8%AF%D9%8A%D8.AD.D9.8A.D8.A7.D8.AA.D9.87>.

¹⁹ ‘Alī al-Wardī, *Wu ‘‘āz as-salāṭīn*, *op. cit.*, s. 18, 30, 34–36.

²⁰ ‘Alī al-Wardī, *Uṣūrat al-adab ar-rafi’*, *op. cit.*, s. 122.

²¹ ‘Alī al-Wardī, *Dirāsa fī ṭabī‘at al-muğtama’ al-‘irāqī*, *op. cit.*, s. 13–14.

można rozpatrywać na płaszczyźnie konfliktu psychologicznego jednostki i społeczeństwa²².

Kształtowanie się osobowości irackiej odbywało się więc nie tylko pod wpływem środowiska geograficznego Mezopotamii. Al-Wardī pisze w swojej książce *Studium nad naturą społeczeństwa irackiego*, że Mezopotamia czy Irak to bardzo twórczy kraj, który wiele wniósł do rozwoju cywilizacji w różnych dziedzinach i etapach historycznych, poczynając od starożytnej cywilizacji sumeryjskiej do cywilizacji muzułmańskiej, choć nadal jeszcze obecne są w nim wpływy kultury beduińskiej, co nie dziwi zważywszy na bliskość wielkiej pustyni arabskiej. W okresie abbasydzkim kraj ten stanowił centrum cywilizacji światowej²³, a Bagdad stał się bardzo ważnym ośrodkiem naukowym i twórczym. Jego etniczne i religijne zróżnicowanie odegrało istotną rolę w procesie kształtowania się społeczeństwa irackiego i osobowości irackiej. Aż po XVIII a nawet XX wiek przeżywał fale imigracji, różnego rodzaju inwazje i tragedie. Klany i plemiona z pustyni przemieszczały się do miast, rozpoczynając proces asymilacji z ludnością miejską. Spowodowało to pojawienie się kontrastów pomiędzy wartościami miejskimi, wiejskimi i beduińskimi. Część narodu irackiego przestrzega kultywowanych dawniej wartości takich jak godność, męstwo, szczodrość, supremacja, zemsta. Inni zaś dostosowują się do nowoczesnych wartości²⁴. Zróżnicowana postawa społeczeństwa irackiego była także skutkiem długich okresów niesprawiedliwości, przymusu i tragedii²⁵. Według Al-Wardī'ego „kultura społeczeństwa wiąże się z osobowością jednostki”²⁶, a kultura beduińska jeszcze „nie została zbadana w sposób naukowy, zgodnie ze współczesną metodologią socjologiczną”²⁷. Al-Wardī identyfikuje trzy zasadnicze cechy kultury beduińskiej: zapalczliwość, skłonność do walki²⁸ oraz szlachetność²⁹. Wymienia przy tym różne rodzaje prowadzonych wojen: „między samymi plemionami, między plemionami i władzami, między osiedlami w jednym mieście, między plemionami i miastami, między miastami i władzami”³⁰. Oprócz tego wymienia jeszcze inne cechy, jak zawiść i zazdrość, hipokryzja, wierność, lojalność, przywiązanie do religii, ciągły konflikt między Arabami i nie Araba-

²² 'Alī al-Wardī, *Wu 'āz as-salāṭīn*, op. cit., s. 32.

²³ 'Alī al-Wardī, *Dirāsa fī ṭabī'at al-muḡtama' al-'irāqī*, op. cit., s. 11.

²⁴ Zob. 'Alī a-Wardī, *Dirāsa fī ṭabī'at al-muḡtama' al-'irāqī*.

²⁵ Ibrāhīm Aḥmad, *Limādā 'alā Al-'Irāq waḥdahū taqḍīm šahādat ḥusn as-sulūk?*, 24.10.2008 [w:] <http://www.elaph.com/Web/AsdaElaph/2008/10/376722.htm>

²⁶ 'Alī al-Wardī, *Dirāsa fī ṭabī'at al-muḡtama' al-'irāqī*, op. cit., s. 36.

²⁷ Ibidem, s. 37.

²⁸ Zob. Trzeci rozdział pt. *A-Badāwa wa naz'at a-ḥarb* (Beduińizm i tendencja do wojny), Ibidem, s. 53–81.

²⁹ Ibidem, s. 38.

³⁰ Ibidem, s. 166.

mi³¹. W zakresie reform społecznych Al-Wardī sceptycznie odnosi się do tych, którzy głoszą te hasła a w praktyce postępują odwrotnie³². Wyżej wymienione cechy i inne poddaje analizie na tle społeczeństwa irackiego okresu panowania Turków osmańskich³³.

Wielotomowe dzieło ‘Alī al-Wardī’ego *Socjologiczne spojrzenie na współczesną historię Iraku*, jest jego najważniejszym dokonaniem, a zarazem obszernym studium socjologicznym i historycznym. Badania naukowe prezentowane w tym znanym dziele mają charakter antropologiczny i są wieloaspektowe. Dotyczą przede wszystkim analizy natury i struktury kształtowania się osobowości jednostki i społeczeństwa irackiego, w tym w okresie panowania Mameluków³⁴ i Turków osmańskich (XVIII w.)³⁵, kiedy to na skutek epidemii dżumy duża liczba ludności Iraku wyemigrowała do Nadżdu na Półwyspie Arabskim, do Syrii, Libanu, krajów Zatoki, Jordanii, Palestyny i Egiptu. W pierwszym tomie Al-Wardī określa cechy beduińskie w okresie panowania Turków osmańskich jako bardzo widoczne i bardzo silne. Przyczyn takiego stanu rzeczy upatruje w upadku Mongołów w Iraku i stopniowej dominacji kultury miejskiej, zwłaszcza w wieku XVI. Nastąpiło to w okresie słabości imperium osmańskiego, ponieważ Turcy Osmańscy zajęci byli wówczas wojną z Iranem, a do tego mniej więcej co dziesięć lat wybuchała w Iraku zaraza³⁶. Al-Wardī wyjaśnia, że Irak zawsze był pod panowaniem Turków osmańskich (sunnitów) i Persów (szytów). Irak był bowiem od czasu dynastii Safawidów z Iranu (1501–1722) „obszarem gwałtownej rozbieżności i walki pomiędzy Persami i Turkami osmańskimi”³⁷. Pisząc też o sytuacji w Iraku za czasów panowania Mameluków tj. w ciągu około 80 lat pomiędzy 1749 a 1831 r., podkreśla, że okres ten jest bardzo ważny dla studiów socjologicznych nad społeczeństwem irackim. Jest to bowiem czas konkurencji i walki o władzę, korupcji, rozpowszechnienia homoseksualnej pedofilii³⁸. Opisuje bunt i rozruchy ludności Bagdadu w czerwcu 1831 r. za rządów Qāsima Pāšā, gdy Maḥmūd an-Naqīb wraz z Mamelukami i tłumem mieszkańców Bagdadu (około 3000 osób z jednego klanu) otoczyli i zaatakowali siedzibę rządu i pałacu Dāwūd Pāšā³⁹. Interesuje

³¹ Ibidem, s. 87, 90, 93, 94, 100, 106, 109, 111.

³² ‘Alī al-Wardī, *Wu‘āz as-salāṭīn*, *op. cit.*, s. 53. (Trzeci rozdział: 53–66).

³³ ‘Alī al-Wardī, *Dirāsa fī ṭabī‘at al-muḡtama‘ al-‘irāqī*, *op. cit.*, s. 117–120.

³⁴ Mamelucy rządili w Egipcie, Syrii i na Półwyspie Arabskim w latach 1250–1517, a w Iraku: 1749–1831.

³⁵ Turcy osmańscy zajmowali Irak w latach 1534–1918.

³⁶ ‘Alī al-Wardī. 1969. *Lamaḥāt iḡtimā‘iyya min tāriḥ al-‘Irāq al-ḥadīṭ*, t. 1. Baḡdād: Maṭba‘at al-Iršād, s. 18–20.

³⁷ Zob. <http://iraqimojo.blogspot.com/2007/06/ali-al-wardi.html> (07.06.2007).

³⁸ ‘Alī al-Wardī, *Lamaḥāt iḡtimā‘iyya min tāriḥ al-‘Irāq al-ḥadīṭ*, t. 1, *op. cit.*, s. 150–154.

³⁹ Ibidem, s. 277–278.

się również ruchem wahhabizmu⁴⁰, zwracając uwagę, że ruch ten przyczynił się do umocnienia wojowniczych postaw plemion beduińskich⁴¹.

W drugim tomie Al-Wardī wyjaśnia przyczyny konfliktu między rządem Iraku a narodem na tle obowiązkowej służby wojskowej, zwłaszcza w XIX w.⁴² Pisze także o Midḥat Pāšā (1822–1877) jako o człowieku, reformatorze i mężu stanu, jednym z najważniejszych gubernatorów, który „bardzo chciał naśladować Europejczyków”⁴³. Według niego sułtan ten miał szczęście, ponieważ żył w okresie reformy imperium osmańskiego. To właśnie on nawoływał do stworzenia konstytucji osmańskiej i wprowadzenia systemu parlamentarnego⁴⁴. Al-Wardī pisze o reformie z 1856 r. dotyczącej równego traktowania świadków wyznania muzułmańskiego i chrześcijańskiego przed sądami irackimi⁴⁵. Rysuje także postać Qurrat al-‘Ayn lub Zarīn Tāğ (w języku perskim – Złota Korona), urodzonej w Qazwīn w 1814 r., mieszkającej wraz z mężem w Karbali pięknej i mądrej kobiety, która przekonała się do ruchu *bābiyya*, w tym do koncepcji *taqiyya*, zaś później wzywała do odrzucenia *taqiyya* i jawnie głosiła, że Ḥusayn al-Bašrū‘ī zajął miejsce „*maqām*” proroka islamu Muḥammada poprzez „*tanāsulḥ*”, ‘Alī al-Baštāmī jako księcia wiernych ‘Alego, a Qurrat al-‘Ayn miejsce Fāṭimy, itp. Po przybyciu do Bagdadu Qurrat al-‘Ayn została zaaresztowana. Po uwolnieniu z aresztu wróciła do Karmanšāh i Hamadānu, a w 1852 r. została zabita w Teheranie⁴⁶.

Trzeci tom poświęcony jest rozwojowi centrum szyitów miasta An-Nağaf w Iraku po roku 1821, kiedy relacje między Iranem i Irakiem uległy poprawie, liczba irańskich pielgrzymów do szyickich sanktuariów zaczęła się zwiększać, przede wszystkim do Mauzoleum czwartego kalifa ‘Alego. Porusza temat szyickich autorytetów religijnych, tzw. „*muğtahidūn*”⁴⁷. Wyjaśniając różnice między *muğtahidem* szyitą i *faqīhem* (prawnikiem) sunnitą, Al-Wardī podkreśla, że *faqīh* jest opłacanym urzędnikiem państwowym, podczas gdy *muğtahid* utrzymuje się z *jałmużny* i prywatnej pomocy. W przeciwieństwie do *muğtahida*, *faqīh* nie mógł wydawać obowiązujących orzeczeń prawa kanonicznego, tzw. *fatwa*. Poza tym *muğtahid* ma inne nastawienie do władzy i do rządzących niż

⁴⁰ Wahhabizm: *fundamentalistyczny* islamski ruch religijny, który powstał w XVIII wieku na terenie Arabii i stał się doktryną religijną dzisiejszego Królestwa Arabii Saudyjskiej. Założycielem tego ruchu był teolog Muḥammad Ibn ‘Abd al-Wahhāb (1703–1792). Zob. <http://pl.wikipedia.org/wiki/Wahhabizm>

⁴¹ ‘Alī al-Wardī, *Lamaḥāt iğtimā‘iyya min tāriḥ al-‘Irāq al-ḥadīṯ*, t. 1, *op. cit.*, s. 182.

⁴² Ibidem, t. 2, Maṭba‘at al-Iršād, Bağdād 1971, s. 9.

⁴³ Ibidem, s. 235–236.

⁴⁴ Ibidem, s. 74–80.

⁴⁵ Ibidem, s. 68–69.

⁴⁶ Ibidem, s. 152–190.

⁴⁷ Ibidem, t. 3, Maṭba‘at aš-Ša‘b, Bağdād 1972, s. 79–80

*faqih*⁴⁸. Al-Wardī pisze także o edukacji w szkołach powszechnych, zwracając uwagę, że szyici nie chcieli posyłać swoich dzieci do szkół, zwłaszcza w okresie panowania w imperium osmańskim sultana ‘Abd al-Ḥamīda w XIX w. (1842–1918), a z kolei władze osmańskie niechętnie dzieci szyitów do szkół przyjmowały. Natomiast pierwszym szyitą, który otworzył prywatną szkołę był kupiec Salmān Abū at-Timman⁴⁹. W innym miejscu autor omawia kwestię obrony kobiet podjętą przez irackiego poetę Ğamīla Ṣidqī az-Zahāwī’ego (1863–1936), zwłaszcza w jego pierwszym artykule pt. *Al-Mar’a wa ad-difā’ ‘anhā* (W obronie kobiety) opublikowanym w egipskiej gazecie *Al-Mu’ayyid* 7 sierpnia 1910 roku⁵⁰. Al-Wardī odnosi się też do ruchu *masonerii* (*māsūniyya*), który według niego pomagał w zbliżeniu między ludźmi Zachodu i Wschodu, zwłaszcza w krajach muzułmańskich⁵¹.

W pierwszym i drugim rozdziale czwartego tomu Al-Wardī przechodzi do omawiania sytuacji na terenie imperium osmańskiego podczas pierwszej wojny światowej⁵². Natomiast trzeci rozdział poświęcony jest w całości sytuacji polityczno-społecznej w Iraku w tamtym czasie⁵³. W rozdziale czwartym pisze o frontach wojennych i upadek imperium osmańskiego, o podziale administracyjnym w Iraku (tzw. *wilāyāt*), o upadku Bagdadu i przybyciu angielskiego generała Maude w 1917 r.⁵⁴ Porusza wydarzenie związane z gen. Maude i przywódcą tureckim Ḥalīlem Pāšā w Bagdadzie⁵⁵.

W pierwszej części piątego tomu Al-Wardī podejmuje tematykę związaną z rewolucją iracką z 30 czerwca 1920 r.⁵⁶ Według niektórych badaczy irackich, jak pisze, przyczyną wybuchu rewolucji były ucisk polityczny i wyzysk ekonomiczny⁵⁷. Tymczasem zdaniem Al-Wardī’ego niechęć tych badaczy do Anglików nie powinna przysłańać faktów⁵⁸. Bowiem w przeciwieństwie do Anglików, to właśnie administracja osmańska ciężyła irackich chłopów zagarniając większość ich dochodów. Al-Wardī przypomina też, że przywódcy religijni po-

⁴⁸ Ibidem, s. 82–83.

⁴⁹ Ibidem, s. 262–263.

⁵⁰ Ibidem, s. 179. O konflikcie między zwolennikami i przeciwnikami praw kobiet wśród poetów irackich napisał Muḥammad Ğawād al-Ğabbān książce pt. *Al-Ma’ārik al-adabiyya ḥawla taḥrīr al-mar’a fī aš-ši’r al-‘irāqī al-mu’āšir* (Potyczki literackie wokół wyzwolenia kobiety we współczesnej poezji irackiej).

⁵¹ ‘Alī al-Wardī, *op. cit.*, t. 3, s. 356–357.

⁵² Ibidem, t. 4, Maṭba‘at aš-Ša‘b, Baġdād 1974, s. 7–42.

⁵³ Ibidem, s. 81–103.

⁵⁴ Ibidem, s. 315–322.

⁵⁵ Ibidem, s. 315.

⁵⁶ Ibidem, t. 5 (pierwsza część), Maṭba‘at al-Ma‘ārif, Baġdād 1977.

⁵⁷ Ibidem, s. 8.

⁵⁸ Ibidem, s. 12–15.

czątkowo wychwalali Anglików, ponieważ uwolnili ich oni od niesprawiedliwości osmańskiej, natomiast później zaczęli się przeciwko Anglikom buntować. Al-Wardī analizuje przyczyny tego stanu rzeczy w odmienny sposób. Uważa, że jest ich wiele, m. in. to, że Irakijczycy po raz pierwszy poznali nowy system, a poza tym inflacja, polityka klanowa, podejmowane przez Anglików próby jednoczenia klanów i plemion, a także okrutne postępowanie niektórych młodych angielskich dowódców wojskowych, nie znających obyczajowości Irakijczyków⁵⁹. W aneksie jest mowa o „polemice z marksizmem”⁶⁰. Al-Wardī chwali zdobycze byłych krajów socjalistycznych, jednak uważa, że lepiej byłoby, gdyby marksiści pozostawili kwestie wyjaśniania teorii bytu, czy też pochodzenia i natury człowieka innym uczonym⁶¹.

W pierwszej części ostatniego tomu Al-Wardī porusza wydarzenia w państwie irackim między 1920–1924 r.⁶² Píše o Angliku generale Cocksie i o założeniu pierwszego rządu irackiego z ‘Abd ar-Raḥmānem an-Naqībem w 1921 r.⁶³, o królu Fayṣalu, który przyjechał z Al-Ḥiğāzu do Iraku w 1921 r.⁶⁴ Następnie omawiana jest kwestia wyboru w Iraku za rządu As-Sa‘dūna w 1923 r. i rozpoczęcie otwartej Rady Założycielskiej w 1924 r.⁶⁵, o działalności opozycji⁶⁶ oraz o Mrs. Bill w Iraku i jej stanowisku w sprawie opozycji irackiej jak i w innych sprawach⁶⁷. Druga część tego tomu zaś traktowana jest jako aneks dotyczący elit z Mekki „*Aṣrāf Mekky*” i *Ibn Sa‘ūd*, w tym Aṣ-Ṣarīf Ḥusayn w Arabii Saudyjskiej, rząd w Syrii, ‘Abd al-‘Azīz Ibn Sa‘ūd itp.⁶⁸

Z drugiej strony warto zwrócić uwagę na poglądy Al-Wardī’ego na temat rozwoju społeczeństwa ludzkiego. Według niego jest to wynik ostrej konkurencji, dążenia do uzyskania przewagi nad innym człowiekiem. Książka *Fenomen nieświadomości „Tajemnice udanej osobowości”* zajmuje się wnętrzem człowieka i społeczeństwa, czyli tajemnicą duszy człowieka i duszy społeczeństwa⁶⁹. Według Al-Wardī’ego jest to poszukiwanie tajemnicy geniuszu⁷⁰. Książka dzieli się na pięć rozdziałów, w których Al-Wardī odnosi się do konkretnych pojęć filozoficznych i socjologicznych. Pierwszy rozdział dotyczy natury intelektu

⁵⁹ Ibidem, s. 16–32.

⁶⁰ Ibidem, t. 5 (druga część), Maṭba‘at al-Adīb, Bağdād 1978, s. 292–338.

⁶¹ Ibidem, s. 337.

⁶² Ibidem, t. 6 (pierwsza część), Maṭba‘at al-Ma‘ārif, Bağdād 1976.

⁶³ Ibidem, s. 20–27.

⁶⁴ Ibidem, s. 81–84.

⁶⁵ Ibidem, s. 267–272.

⁶⁶ Ibidem, s. 273–278.

⁶⁷ Ibidem, s. 278–280.

⁶⁸ Ibidem, t. 6 (druga część), Maṭba‘at al-Ma‘ārif, Bağdād 1979.

⁶⁹ Zob. <http://omarsaud.jeeran.com/archive/2007/6/250298.html>

⁷⁰ Ibidem.

i prawdy. Al-Wardī uważa, że rozum człowieka nie jest całkowicie wolny, ponieważ u każdego człowieka uwarunkowany jest innymi rygorami psychicznymi, społecznymi i cywilizacyjnymi. Prawda natomiast ma aspekt absolutny (obiektywny) i względny (subiektywny)⁷¹. W drugim rozdziale Al-Wardī, posługując się logiką Arystotelesa, odnosi się do krytyki tradycjonalistycznego sposobu myślenia. W trzecim rozdziale autor pisze o woli człowieka i o sukcesie, czyli o walce między wolą a wyobraźnią, między świadomością a nieświadomością. W rozdziale czwartym omawia kwestię niezwykłych aktów świadomości, twierdząc że każdy człowiek ma w sobie niezwykle moce świadomości. W ostatnim rozdziale pisarz podejmuje zagadnienie duszy i materii, odnosząc się do problematyki myśli i religii⁷². Prezentując swoje poglądy i teorie, Al-Wardī nie zapomina o praktycznych badaniach nad tajemniczą niezwykłych mocy osobowości zarówno jednostki jak i społeczeństwa⁷³.

Składającą się z 12 rozdziałów książka *Kaznodzieje sułtanów* podejmuje zagadnienie konfliktu psychologicznego i moralnego między rządzącymi i rządzonymi⁷⁴. W książce tej, będącej istotnym i wartościowym studium socjologicznym, zajmuje się on historią myśli muzułmańskiej w świetle współczesnej logiki. Al-Wardī przytacza przypowieść o dwóch krukach: jeden z nich poczuł się rozczarowany widząc, że jego partner jest czarny, a gdy ujrzał swoje odbicie, zobaczył, że jest jeszcze bardziej ciemny⁷⁵. Al-Wardī krytykuje podporządkowanych władcom szejchów religijnych. Pisze, że człowiek w swojej nieświadomości pozostaje pod dużym wpływem tych wartości, którym nie jest w stanie się przeciwstawić⁷⁶. Pewne zachowania pozostają poza świadomością człowieka, bowiem myśl jest ograniczona różnymi rygorami, nawet gdy człowiek uważa, że jest wolny⁷⁷. Krytykuje również sułtanów i ludzi władzy. Wypowiadając się na temat sprawiedliwości społecznej, stwierdza, że nie rozumieją jej istoty zarówno posiadający wszelkie dobra członkowie dworów jak i mieszkająca w nędznych chatach biedota⁷⁸. Jest mowa także o buncie przeciwko kalifowi ‘Utmānowi Ibn ‘Affānowi (576–656)⁷⁹. W innym miejscu porusza temat kalifa ‘Alego Ibn Abī Tāliba (599–661), podkreślając, że niemal wszystkie ugrupowania muzułmań-

⁷¹ Ibidem.

⁷² Ibidem.

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ ‘Alī al-Wardī, *Wu‘‘āz as-salāṭīn*, *op. cit.*, s. 25.

⁷⁵ Hasan Madan, *Mir‘āt ‘Alī al-Wardī*, [w:] <http://www.alkhaleej.ae/portal/3b6605d1-ddd4-4885-8152-e321cff4461d.aspx>

⁷⁶ ‘Alī al-Wardī, *Wu‘‘āz as-salāṭīn*, *op. cit.*, s. 19, 33.

⁷⁷ Hasan Madan, *Mir‘āt ‘Alī al-Wardī*, *op. cit.*

⁷⁸ ‘Alī al-Wardī, *Wu‘‘āz as-salāṭīn*, *op. cit.*, s. 255.

⁷⁹ Ibidem, s. 162–163.

skie i sufickie uznają go za swojego prekursora. To on jako pierwszy w islamie miał stworzyć dzieło *Nahğ al-balāğā* (Droga retoryki). Uważa, że 'Alī jest zjawiskiem społecznym, które wymaga znacznie głębszej analizy⁸⁰.

Interesującą publikacją jest też książka *Mit literatury wysokiej*. Jest to zbiór 32 krótkich artykułów autorstwa Al-Wardī'ego oraz 5 artykułów pisarza irackiego 'Abd ar-Razzāqā Muhyī ad-Dīna. Al-Wardī twierdzi, że dawny arabski poeta pisał inaczej niż myślał⁸¹, stąd panegiryki adresowane do sułtanów pełne są kłamstw i nieszczerých pochlebstw⁸². W piątym artykule pt. *Bayna al-mahāsīn wa al-masāwi* (Między zaletami i wadami) Al-Wardī wypowiada się na temat charakterystycznych cech poezji arabskiej⁸³. W dziesiątym artykule jest mowa o stanowisku islamu wobec poezji „*Al-Islām wa aš-ši'r*” (Islam i poezja)⁸⁴. Temat literatury wysokiej Al-Wardī porusza w artykule pt. *Mafhūm al-adab ar-rafi'* (Koncepcja literatury wysokiej), pisząc o relacji między intelektem a poezją, o kompleksach literatów, którzy unikają tematów dotyczących człowieka i koncentrują się przede wszystkim na cyzelowaniu formy, nie dbając o treść. Jego zdaniem dawna poezja arabska „*interesuje się bardziej formą niż treścią*”⁸⁵, podczas gdy to nie wystarczy, by mogła powstać dobra poezja⁸⁶. Ciekawy jest artykuł ósmy pt. *Aš-Ši'r wa ad-dirāsa al-iğtimā'iyya* (Poezja a studia socjologiczne), w którym autor, sięgając do pewnych historycznych faktów, stara się wyjaśnić związek pomiędzy poezją a wartościami beduińskimi⁸⁷.

Reasumując, można stwierdzić, że 'Alī al-Wardī umiejętnie przechodzi do różnych aspektów socjologii w odniesieniu do rozwoju osobowości, kultury oraz natury jednostki i społeczeństwa (w tym do odmiennych wartości oraz do konfliktu psychologicznego między świadomością i nieświadomością jednostki). Korzysta w swoich badaniach z różnych dyscyplin nauki, zwłaszcza historii i obyczajów oraz wpływów wewnętrznych i zewnętrznych. Poglądy socjologiczne Al-Wardī'ego, choć w niektórych punktach pozostają przedmiotem dyskusji i polemiki, są nadal trafne, odzwierciedlając jego szerokie horyzonty naukowe poparte wnikliwą analizą. Są one nadal aktualne i często brane pod uwagę zarówno w Iraku jak i w pozostałych krajach arabskich.

⁸⁰ Ibidem, s. 177–178 (cały rozdział o 'Alīm: s. 177–211).

⁸¹ 'Alī al-Wardī, *Ustūrat al-adab ar-rafi'*, *op. cit.*, s. 82.

⁸² Ibidem, s. 239.

⁸³ Ibidem, s. 79–84 (cały artykuł).

⁸⁴ Zob. cały artykuł [w:] Ibidem, s. 113–118.

⁸⁵ Ibidem, s. 86. Zob. cały artykuł pt. *Bayna al-lağz wa al-ma'nā* (Między wyrazem i treścią) [w:] Ibidem, s. 85–89.

⁸⁶ Zob. Ibidem, s. 246–253.

⁸⁷ Ibidem, s. 103 (cały artykuł: s. 98–104).

W CIENIU ESTETYZMU – POCZĄTKI TWÓRCZOŚCI NIKOSA KAZANTZAKISA

HANNA CISZEK

Nikos Kazantzakis jest jednym z najbardziej znanych i czytanych pisarzy greckich XX wieku głównie za sprawą siedmiu powieści, które napisał w latach 40. i 50., czyli w końcowym okresie twórczości. Jednak Kazantzakis swoją długoletnią karierę literacką rozpoczyna w 1906 roku, będąc jeszcze studentem prawa Uniwersytetu w Atenach gdzie publikuje swój pierwszy tekst zatytułowany *Choroba wieku*. Nie tylko ów esej, ale również dwie pierwsze powieści autora, siedem poematów prozą oraz pierwsze dramaty wskazują na pierwsze tendencje pisarza, mianowicie wykazują cechy charakterystyczne dla estetyzmu. Artykuł ten ma na celu nie tylko przybliżenie estetycznej twórczości pisarza, ale przede wszystkim wskazanie na pewne zainteresowania młodego twórcy, które znajdują kontynuację w dalszej jego twórczości.

Zainteresowanie Kazantzakisa estetyzmem nie jest czymś przypadkowym, czy wyjątkowym biorąc pod uwagę to, że największy rozkwit tego prądu następuje w Grecji w latach 1894–1912, kiedy autor stawia pierwsze kroki na drodze profesjonalnego pisarstwa. Był to okres, kiedy na zachodzie Europy, zwłaszcza w Anglii, pojawiały się pierwsze symptomy schyłku tego prądu. Grecki estetyzm jednak pozostawał pod silnym wpływem jego zachodnich przedstawicieli. Szczególnie nazwiska czterech pisarzy bardzo często pojawiają się w greckich periodykach literackich tego okresu, są to: Charles Baudelaire, John Ruskin, Gabriele D'Annunzio i Oskar Wilde. Nie oznacza to oczywiście, że twórczość innych przedstawicieli zachodniego estetyzmu nie była znana. Grecy pisarze estetyzmu byli ludźmi dobrze wykształconymi, znającymi języki obce i znali dorobek artystyczny swoich poprzedników w oryginalnych językach, zresztą często sami byli ich tłumaczami. Szczególne zainteresowanie wymienionymi

pisarzami można tłumaczyć tym, że ich twórczość stanowiła jakby esencję estetyzmu, skupiała wszystkie prądy i myśli ich poprzedników, jak również nie była wolna od wpływu innych przedstawicieli estetyzmu i dekadentyzmu. Można zauważyć, że Grecy esteci przejęli wiele elementów z estetyzmu zachodniego, ale nigdy nie dotarli do najbardziej skrajnych teorii decadence. Lekceważyli każde praktyczne i użyteczne przesłanie literatury, obojętni byli na szeroko rozumiane problemy i życie codzienne ówczesnego świata. Podkreślali, że wytwory ich fantazji są wynikiem głębokiego uwielbienia piękna i uważali się za poetów piszących prozą. Pielęgnowali wszystko, co osobliwe, wyjątkowe, niezwykłe zarówno w tematyce, jak też w sposobie wyrażania. Nie dążyli jednak do wywyższenia tego co przejawiało cechy anormalne, deformacji w podziwiew grzechu i zepsucia. Akcję swoich utworów zwykle umieszczali w środowisku bogatego miejskiego życia, dając obrazy luksusu, obojętnego, pogodnego i pozbawionego trosk o codzienne sprawy życia. Nie interesowała ich tyle konkretna treść, czy też głęboki sens dzieła, które tworzyli, lecz raczej sposób wyrażenia uczuć, charakteryzujący się bogactwem środków wyrazu i przemyślaną formą. Ze szczególną troską podkreślali wewnętrzny świat uczuć, ukazując stany ducha, które urzeczywistniali i kształtowali z właściwym im poetyckim subiektywizmem, ale równocześnie z nadnaturalnym artyzmem. Tworzyli zatem liryczną prozę, która wyrażała się uczuciowością i zmysłowością, w której pojawiały się pewne charakterystyczne dla niej słowa: rozkosz, uczucie, pragnienie, ciało. Apostolos Sachinis wyróżnia dwa kierunki greckiego estetyzmu: pierwszy „męski”, silniejszy, zdrowszy i bardziej optymistyczny, którego uczuciowy element odnosi się do kobiety (reprezentują go Episkopopulos, Ianopulos, Nirwanas) oraz drugi kierunek „żeński” bardziej spokojny, bardziej chory, z tendencjami pesymistycznymi, z poczuciem bezczynności, z biernym i negatywnym stosunkiem do życia (Christomanos, Rodokanakis)¹. Badacz ten jednak pominął Kazantzakisa, co wydaje się dziwne, ponieważ wcześniej zaliczył go do czołowych przedstawicieli greckiego estetyzmu². Moim zdaniem problem polega na tym, że Kazantzakisa trudno jednoznacznie przypisać do jednego z wymienionych kierunków, ponieważ jego dorobek pisarski zaliczany do estetyzmu wykazuje cechy jednego i drugiego. U Kazantzakisa można zauważyć pewną ewolucję myśli, mianowicie od skrajnego pesymizmu na samym początku do swoistej nutki optymizmu w utworach późniejszych.

Z wypowiedzi samego Kazantzakisa wynika, że doskonale znał głównych przedstawicieli zachodnioeuropejskiego estetyzmu których wpływ obserwujemy w jego dziełach. W jego debiutanckim esejku *Choroba wieku* pisze:

¹ Apostolos Sachinis, *Proza estetyczna*, Ateny 1981, s. 170.

² Ibidem, s. 166.

*Niespokojne są wielkie dusze nowszych czasów. Są również zdegenerowane i zdemoralizowane. Rzucają się w upojenie Edgar Poe [...] Lubiężnymi są Oskar Wilde wściekają się i są rozpustni Baudelaire i Huysmans i rzucają się w podróże i kobiety i umierają szaleni Swift i Nietzsche i Guy de Maupassant i toczą się na ziemi palący haszysz Thomas de Quincy [...]*³

Ten pierwszy tekst, jak sugeruje tytuł, rzeczywiście mówi o pewnej duchowej „chorobie wieku”, która zostaje zdiagnozowana jako romantyczna melancholia i której nauka nie jest w stanie wyleczyć. Ofiary tej choroby są uwięzione w pułapce z której jedynym wyjściem okazuje się być samobójstwo. Z entuzjazmem odnosi się do starożytnej kultury Grecji, gdzie wyznawana była religia piękna, a bóg Apollon był personifikacją helleńskiej duszy. Melancholia była nieznaną, a wielkie problemy nie deformowały duszy cierpieniem. Dążenie do piękna bowiem nie napotykało przeszkód w postaci etyki chrześcijańskiej i mieszczańskiej. Nadejście chrześcijaństwa nie tylko uśmierciło starożytne bóstwa, ale też dało początek istniejącej chorobie duszy. Przed nadejściem Jezusa człowiek czcił życie i dobra tego świata. Chciał być piękny, zdrowy, młody i bogaty. Chciał rozkoszować się życiem i wiedział jak z niego korzystać. Chrystus przyniósł na świat miłość, dobroć i skromność, lecz również nieuleczalny ból i wielką nostalgię oraz poświęcenie dla świata pięknego i szczęśliwego, który jednak jest nierzeczywisty. Nie możemy być zatem dalej chrześcijanami, ponieważ nauka zburzyła doskonały świat duchowy, który stał u podstaw chrześcijańskiej moralności. Nie możemy też wrócić do kultu bóstw pogańskich, ponieważ chrześcijaństwo wywarło zbyt wielki wpływ na naszą kulturę i zatruliło nasz pierwotny stosunek do rzeczy materialnych. Z jednej strony straciliśmy spontaniczny kontakt z pięknem tego świata, które jest utożsamiane z Apollosem, z drugiej straciliśmy wiarę w niebo, czyli w Chrystusa. Jesteśmy żalonymi ofiarami epoki przejściowej:

*Wszystko zachwiało się, wszystko się chwieje. Znajdujemy się w pewnym okresie przejściowym, w nerwowym wieku, dusza nie wie czego ma się trzymać, jedno niekończące się trzęsienie ziemi wstrząsa naszymi przekonaniem, nie możemy kochać tego co kochali nasi ojcowie, straszny jest, utopiami są wszystkie obawy i wszystkie nadzieje naszych przodków. Wiara, miłość, etyka, poświęcenie, cnota wszystko to zalamuje się*⁴.

To właśnie teoria epoki przejściowej stanie się kluczowym elementem do zrozumienia dalszej twórczości pisarza⁵.

³ *Nea Estia* 63 (1958) s. 695. Kazantzakis po raz pierwszy opublikował ten tekst w periodyku *Pinakothiki* w 1906 roku pod pseudonimem Karma Nirwami.

⁴ N. Kazantzakis, *Choroba wieku*, s. 695 (przekład własny).

⁵ podobny pogląd wyraża Ilias Wrazas w *Zbawca Boga. Kuszenie Nikosa Kazantzakis*, Wrocław, 2009, s. 67 i n.

Szersze zainteresowanie wzbudził jednak drugi tekst Kazantzakisa *Wąż i Lilia*. Krytycy literatury podzielali opinię, że dzieło to niewątpliwie zostało napisane w duchu estetyzmu i przejawia pewne podobieństwa z twórczością D'Annunzio oraz Episkopopulos i Christomanosa⁶.

Dzieło to nazywane „liryczną prozą” i „poematem prozą” jest napisane w pierwszej osobie w formie „dziennika serca” pewnego malarza do pięknej kobiety. Na początku historii mężczyzna jest pełen lirycznego entuzjazmu i miłosnej ekstazy dla wyjątkowej kobiety, którą spotkał i z którą doznał niesamowitych rozkoszy. Powoli jednak, wraz z upływem czasu zaczyna doznawać przykrego smaku niezaspokojenia i rozczarowania. Żadna kobieta nie może zapełnić życia jakiegoś niespokojnego, wrażliwego i utalentowanego artysty, który jest indywidualnością. Nie jest możliwe, aby doznał zaspokojenia tylko poprzez zaspokojenie pożądania cielesnego, nawet z najbardziej czarującą kobietą. Zatem wobec emocjonalnego i psychicznego impasu, artysta postanawia umrzeć razem z kobietą, z którą ostatecznie łączy go cierpienie: zapełnia ich sypialnię mnóstwem kwiatów, zamyka szczelnie okna i drzwi. Następnego dnia znajdują ich martwych z powodu uduszenia. Powieść przepelniona jest impulsywnym, wręcz nienaturalnym erotyzmem sięgającym mistycznej ekstazy. Erotycznymi opisami, lirycznymi uniesieniami i gorącymi wyznaniem pełnymi uwielbienia dla ukochanej kobiety nasycona jest zwłaszcza pierwsza część książki, natomiast w drugiej części następuje wyraźna zmiana nastroju. Beztroski hedonizm przemienia się w beznadziejność nicomość, w pragnienie poszukiwania śmierci. Wąż, który jest symbolem początku zawierającego w sobie coś ziemskiego, dusi Lilię, która utożsamiana jest z czystością duszy, mianowicie z pewnego rodzaju super ego z ostatecznym skutkiem entuzjastycznie przyjętego samobójstwa⁷. Powieść ta mówi także o pewnego rodzaju bezsilności i sytuacji bez wyjścia, które zmuszają bohaterów do wyboru samobójstwa zamiast życia w bezsensownym świecie epoki przejściowej. Tekst ten jest pierwszym z wielu dzieł Kazantzakisa, w których śmierć, najczęściej poprzez samobójstwo, jest jedynym sposobem osiągnięcia wolności i wyzwolenia z otaczającego nas świata codziennej rzeczywistości w, którym jesteśmy zniewoleni. Wyraźnie przebija wpływ myśli filozoficznej Nietzschego, którego Kazantzakis był gorącym wielbicielem. Zwłaszcza bliska była mu idea „nadczołowieka” utożsamiana przez estetów ze szczególną rolą artysty – kapłana stojącego ponad obowiązującymi prawami moralnymi, który odczuwa więcej niż inni, widzi rzeczy, których nie widzą inni, dostrzega rzeczy tajemne, które widzą tylko wybrani:

⁶ siedem recenzji tego utworu zostało umieszczonych w drugim wydaniu *Wąż i Lilia* z 2005 roku, s. 191–210.

⁷ Eleutheria Oikonomidou, *Kazantzakis i przedmiot jego poszukiwania*, Iraklion 1985, s. 23.

*Widzę rzeczy, których nie widzą inni [...]
Czuję rzeczy, których nie czują inni [...]*⁸

Główny bohater określa sam siebie jako „wybranego”, posiada wewnątrz boski płomień i pragnienie powrotu do jakiejś wyższej ojczyzny, którą pamięta i za którą tęskni.

*Czuję ową głębię, którą czują wybrane dusze męczenników – ocean i powódź, i zagadkę wielkich oczu, i tajemnicę która kryje się w głębi bruzd szlachetnego czoła. Głęboko wewnątrz mnie panuje i płacze Nostalgia jakiejś innej piękniejszej Ojczyzny*⁹.

Pomimo, że cały utwór przepełniony jest uwielbieniem dla kobiety, jednak zdecydowanie przebija supremacja męskiego ego, którego nawet najbardziej boska kobieta nie jest w stanie zaspokoić.

*Gorąco pragnę twego ciała i kiedy ściskam je wewnątrz moich objęć i wije się, i krzyczy z bólu dzikiego uścisku, jakiś głos podnosi się wewnątrz mnie jak szloch, i drąży pierś moją rozczarowanie, i przekonanie, że czegoś innego pragnę*¹⁰.

Kobieta natomiast jest słaba i jej dusza pochodzi z „innych niższych światów”, nie tylko nie jest w stanie zrozumieć tego, co czuje wybrany mężczyzna, ale w pewnym momencie staje na drodze w wypełnianiu misji jaką ma do spełnienia

*Nie zatrzymuj mnie w twoich objęciach, związane są moje skrzydła.
Jesteś jedynie jakimś cieniem i uśmiechem w wielkiej podróży duszy mej. [...]
Twoje ręce są małe i słabe i nie obejmują całej duszy mej*¹¹

Kobieta zatem musi zostać złożona w ofierze przez wyższego duchowo mężczyznę, który za nią, wbrew jej woli, decyduje o śmierci, ponieważ ona sama nie jest do tego zdolna.

Nie ma wątpliwości, że Kazantzakis swoją pierwszą powieść, przejawiającą impulsywny wręcz nienaturalny, artystyczny i filologiczny erotyzm, napisał pod silnym wpływem innych utworów należących do estetycznego nurtu modnego wówczas w Grecji. Uderzające są podobieństwa pomiędzy tą powieścią a pewnymi elementami z twórczości D’Annunzio i Episkopopulos¹². W pierwszej powieści D’Annunzio *Il Piacere*, na początku mamy hymn o zabarwieniu

⁸ N. Kazantzakis, *Wąż i Lilia*, Ateny 2002, s. 75 i 85 (przekład własny).

⁹ Ibidem, s. 70–71 (przekład własny).

¹⁰ Ibidem, s. 54–55.

¹¹ Καζαντζάκης, *Όφεις και Κρίνο*, σ 71.

¹² Apostolos Sachinis, op. cit., s. 326–327.

erotycznym, a następnie niezaspokojenie i rozczarowanie mężczyzny w stosunku do kobiet spowodowane erotyzmem. W kolejnej powieści tego autora *L'Innocente*, 1892) samotność i brak nadziei znakomitego i „wyższego” od kobiety mężczyzny, po dwóch związkach miłosnych, stanowią zakończenie dzieła. W powieści Kazantzakisa widać też wyraźne nawiązania do najbardziej ponurej i chorobliwej powieści D'Annunzio, mianowicie do *Il Trionfo della morte*. W powieści tej po nadmiernej manifestacji i opisie uczuciowego cierpienia, dwoje kochanków, którzy żyją w odizolowaniu, popełnia wspólne samobójstwo. Rozkosz i śmierć występują tu jako dwa tematy nierozdzielnie związane. Najważniejszy jednak jest wątek podwójnego samobójstwa, występujący w obu powieściach, i w obu przypadkach zainicjowany przez mężczyznę i bez przychylności kobiety. Podobne zakończenie mamy również w powieści Episkopopulosa *Ut dièse mineur*, gdzie główny bohater w atmosferze silnego uniesienia zmysłowego, własnymi rękami topi swoją ukochaną, po czym doznaje obłędu. W innym dziele tego samego autora *Pieśni nad pieśniami* opiewana jest i wychwalana z nadmiernym liryzmem, pełnym zmysłowego uniesienia, cielesna miłość pewnej nieznannej pary, tak jak w pierwszej części *Wąż i Lilia*. Powieść Kazantzakisa wykazuje również pewne podobieństwa z jeszcze jednym dziełem Episkopopulosa, mianowicie z *W śmierci* gdzie nieprawi (uwikłani w romans) kochankowie w nasyconej zmysłowością atmosferze pokoju, w którym spotykają się ostatni raz, popełniają samobójstwo.

W 1907 roku został nagrodzony dramat Kazantzakisa zatytułowany *Świta*, czerpiący wiele z twórczości Ibsena, którego olbrzymi wpływ w Atenach obserwujemy na początku XX wieku¹³. Główna bohaterka Lalo zakochuje się z wzajemnością w pewnym romantycznym poecie, który jednak jest bratem jej męża. Problem pojawia się, kiedy ukochany nakłania ją by opuściła rodzinę i uciekła z nim. Główna bohaterka jest znowu zniewolona i musi dokonać wyboru pomiędzy etyką chrześcijańską, która zabrania zdrady małżeńskiej i pogańskim pragnieniem do własnego szczęścia, które nie wymaga poświęcenia. Pozostaje zatem wybór pomiędzy obowiązkiem (Chrystus) a romantyczną miłością i pięknem (Apollo). Staje się więźniem duchowym trudnej sytuacji, w którą jest uwikłana, popadając w coraz większą melancholię, która popycha ją do samobójstwa. Wyjście z tej patowej sytuacji zdaje się podsuwać lekarz Lalo, który manifestuje rodzaj pewnego nowego pogaństwa mającego zastąpić chrześcijańskie poświęcenie i romantyczną melancholię, w którym szczęście osobiste jest nie tylko obowiązkiem, lecz także prawem. Bohaterka zdaje sobie sprawę, że to trzecia droga jest najbardziej odpowiednia, ale nie ma siły nią podążać, ponieważ nie pozwala jej na to osaczenie epoki przejściowej. Złamana dusza wybiera jako jedyne wyjście w samounicestwieniu. W dramacie tym widać pewien roz-

¹³ Roderick Beaton, *An Introduction to Modern Greek Literatur*, New York 2004, s. 120–121.

wój myśli autora, mianowicie pojawia się iskra optymizmu i propozycja wyjścia z patowej sytuacji. Sugeruje zatem, że w naszym umyśle, wykorzystując naszą fantazję, możemy uniknąć tego typu rozwiązań, ponieważ możemy wyobrazić sobie epokę która nastąpi po nocy chrześcijaństwa i mieszczańskich konwenansów. Możliwa jest właściwa myśl, niemożliwe jest jednak właściwe działanie. Sam tytuł *Świta* daje nam pewną nadzieję na zmianę i zapowiada urzeczywistnienie działania.

W 1910 roku Kazantzakis publikuje tragedię *Mistrz* pod pseudonimem Petros Psiloritis. Jednak tytuł ten zdaje się odsyłać nie tylko do znanego dramatu Ibsena noszącego podobny tytuł¹⁴, ale raczej do popularnej pieśni ludowej *Most Arta*, w którym żona mistrza grzebie samą siebie jeszcze za życia, aby utrwalić dzieło męża¹⁵. Wątek ten dał pisarzowi doskonałą metaforę dla wyrażenia sytuacji politycznej Grecji tamtych czasów. Dziką, niszczycielską rzeką w tragedii Kazantzakisa jest los, któremu główny bohater rzuca wyzwanie wręcz z obraźliwą zuchwałością. Most to Grecja-przedstawiona tu jako pewna wiejska wspólnota, która usiłuje zbudować coś pożytecznego i pięknego, co wytrzyma niszczycielskie siły przyrody i pokona naturę człowieka. Most zostanie umocniony i ocalony jeśli Mistrz zdolny będzie do poświęcenia się, do wyrzeczenia się własnego szczęścia na rzecz obowiązku wobec wspólnoty. Musi zatem poświęcić kobietę, którą kocha grzebiąc ją w podwalinach i tym samym grzebiąc razem z nią swoje serce wewnątrz swego dzieła. Postać Mistrza ma odniesienie do realnej postaci ówczesnej rzeczywistości politycznej Grecji, mianowicie jest nim Jonas Dragumis¹⁶. Sztuka ta ma wskazywać ówczesnym Grekom, w jaki sposób mogą pokonać defetyzm i odbudować ich własne państwo. Kontynuuje również, choć w trochę zmienionej formie, wszystkie elementy występujące wcześniej: samobójstwo, romantyzm, miłość, epoka przejściowa, szczególna rola wybranej jednostki w historii, konieczność poświęcenia własnego szczęścia dla jakiegoś ważnego celu. W sztuce tej daje się jednak zauważyć pewne zmiany. Nieustraszony bohater jest podobny do nadczłowieka Nietzschego. Jest panem swego losu, który kształtuje, jak chce, walczy i osiąga wolność nie tylko w sferze duchowej, lecz także w realnym wymiarze. Jest też wyraźne przejście od chęci samobójstwa do chęci działania. Uważa się również, że w dziele tym Kazantzakis zrobił pierwszy krok w kierunku realizmu etnograficznego, który zarzucił na trzydzieści lat i który znajduje swoją kontynuację w powieściach w końcowym okresie twórczości pisarza¹⁷.

¹⁴ Oryginalny tytuł dramatu Ibsena brzmi: *Bygmester Solness*.

¹⁵ Ibidem, s. 165.

¹⁶ Peter Bien, *Politics of the spirit*, New Jersey 1989, s. 17.

¹⁷ R. Beaton, op. cit., s. 121.

W 1909 roku Kazantzakis również pod pseudonimem Petros Psiloritis zaczął wydawać w periodyku *Noumas* swoją drugą powieść *Zlamane dusze*¹⁸. Jest to powieść zasadniczo bardzo pesymistyczna, pełna chorobliwego smutku i nihilizmu. Jej bohaterowie to kolejne ofiary epoki przejściowej zdolne wprawdzie do poczęcia we własnym umyśle próby wyzwolenia z beznadziejnej sytuacji, lecz w dalszym ciągu widzące jedyne rozwiązanie w samobójstwie, do którego ostatecznie w swej bezsilności nie są zdolne. Wyraźny jest w niej arystokratyzm, lekceważenie prostych ludzi, poniżenie kobiety, która pełni w życiu mężczyzny rolę katastroficzną, zwłaszcza w życiu wybranego i jedyne w swoim rodzaju mężczyzny. Historia powieści rozgrywa się pomiędzy trójką bohaterów: Orestisem, greckim studentem w Paryżu, jego oddaną kochanką Chrisulą oraz jego profesorem Gorgiasem, chępiącym się swoim arystokratycznym pochodzeniem. Jak wyznaje sam autor powieści, wszystkie te postaci są „złamane”¹⁹. Orestis traci swoje młodzieńcze lata zamknięty w biurze. Tysiące idei, które są piękne w książkach, natomiast komiczne w życiu, przewija się przez jego umysł. Nie wie, czego chce ani co mógłby chcieć, dlatego nie może poradzić sobie ani z życiem wewnętrznym, z tym co czuje, ani ze swoim życiem zewnętrznym, które go otacza. Jest rozdarty pomiędzy wieloma pięknymi lecz sprzecznymi ideami, które w rezultacie są katastroficzne i prowadzą do zagłady. Niekiedy miotają nim w kierunku ustanowienia nowej religii, innym razem niepowstrzymanie pchają go w ramiona fatalnej kobiety, jeszcze innym razem skłaniają do uwielbienia sztuki podczas muzealnych wędrówek, by wreszcie doprowadzić do rozczarowania i sceptycyzmu. Chrisula natomiast należy do kobiet szlachetnych, delikatnych, chorowitych, która nie jest w stanie podolać trudom życia. Nie jest kobietą, jest kwiatem. Jest niewolnicą Dobroci i Miłości. Nie ma własnej woli, własnego ja. Pozostaje jeszcze trzeci bohater- Gorgias, który żyje i nie żyje (jak go określił sam autor), arystokrata, który zamknięty jest w świecie pięknym, ale już nie istniejącym. Gorgias ginie w wyniku nieszczęśliwego wypadku, Chrisula ciężko choruje i umiera, natomiast Orestis porzucony przez kochankę włóczy się bezwiednie i bezcelowo po ulicach Paryża. Wszystkie te postaci sprawiają wrażenie, że są nieprawdziwe, nienaturalne. Są ludźmi mającymi piękne idee wewnątrz, które jednak wydają się naiwne, niezyciowe i wyimaginowane w społeczności, w której żyją. Główny bohater powieści jest typowym bohaterem

¹⁸ Powieść ta w zamyśle autora miała być pierwszą częścią romantycznej trylogii: *Zlamane dusze*, *Cesarzowa Zoi* oraz *Bóg człowiek*. Jednak autor dwóch pozostałych części nigdy nie napisał. Zob. więcej: Petros Psiloritis *Zlamane dusze*, periodyk *Noumas* 359, s. 2–4; przedruk w druku wydaniu powieści *Zlamane dusze* z 2007 roku, s. 305–313.

¹⁹ Kazantzakis dokonał charakterystyki swoich bohaterów wydając artykuł w periodyku *Noumas*, który stanowił jego odpowiedź na liczne zarzuty pod adresem jego powieści, że jest bardzo chorobliwa i pesymistyczna. Zobacz więcej: Petros Psiloritis, *Zlamane dusze*, s. 305–313.

estetycznym: jest uosobieniem pewnego ideału, a nawet szerzej stanowi jakby odbicie pewnego całkowitego, idealnego świata. Żyje jednak w jakiejś określonej rzeczywistości, która oddana jest w sposób naturalistyczny z uwydatnieniem jej podłego i wręcz wulgarного charakteru. Celem jednak nie jest naturalistyczne oddanie tej rzeczywistości, lecz pokazanie uczuć wstrętu, nonsensu jakich doznaje bohater w zderzeniu z nią. Wyraźnie zaznaczony jest dysonans pomiędzy nim a innymi ludźmi. Bohater stanowi pewien wariant pojęcia Obcego lub Innego. Sam myśli, że otaczający go ludzie są Inni, kiedy w codziennej rzeczywistości to on sam jest Inny. Dysonans ten przybiera jednak szerszy wymiar zderzenia ideału z rzeczywistością. W powieści tej niewątpliwie można dostrzec dominację idei ponad sferą uczuciową. Na samym początku powieści główny bohater przemawiając podczas Dnia Niepodległości zapowiada rewolucję duchową i etyczną za sprawą Nietzschego. Dezorganizacji uległy podwaliny tego świata i on zna sposób, żeby go naprawić:

Ruiny religii, przyjmowanej etyki, stosunków społecznych są zainfekowane i zakażone, pełne zarazków niewiedzy i deprawacji, muszą ostatecznie zostać oczyszczone od tego dusze i musi nadejść Nauka, aby położyć fundamenty z nowych materiałów²⁰.

Bohater ten jednak nie jest zdolny do urzeczywistnienia swoich planów, ponieważ nie znajduje zrozumienia wśród swoich słuchaczy i jest przez nich wyszydzany. Miota się zatem pomiędzy ideałami a rzeczywistością jako kolejna ofiara epoki przejściowej, w tym wypadku jednak zbyt słaba, by uwolnić się od rzeczywistości poprzez samobójstwo. Jego dusza, jak określa ją sam Kazantzakis, jest złamana. Jest piękna, lecz kobieca i nie jest zdolna w krytycznej sytuacji unieść po męsku ciężaru Idei i ciężaru Ciała²¹.

Powieść ta wykazuje też wiele podobieństw do poprzedniej powieści *Wąż i Lilia*. Autor używa wręcz tych samych pełnych uniesienia zwrotów, a niektóre opisy scen miłosnych wydają się wręcz identyczne²².

Niewątpliwie w duchu estetyzmu zostały napisane też poematy prozą, które Kazantzakis wydał pod pseudonimem Karma Nirwami w latach 1906–1907, są to: *Co mi mówią maki*, *Pewna miłość*, *Requiem*, *Panna młoda*, *Powrót syna marnotrawnego*, *Nostalgia*, *Dwie łzy*. Poematy te napisane poetyckim, wzniosłym tonem, ujawniają wpływ D'Annunzio: pełne są erotycznych uniesień, cielesnych rozkoszy, uwielbienia ciała, estetycznych wrażeń i miłosnych skojarzeń. Stylem i treścią oraz estetyczną scenografią przypominają pierwszą powieść

²⁰ N. Kazantzakis, *Złamane dusze*, Ateny 2007, s. 57.

²¹ Ibidem, s. 303.

²² am autor niezbyt wysoko oceniał swoje dzieło i być może dlatego nigdy nie napisał dalszych części ani nie starał się o ponowne wydanie tej powieści, które nastąpiło dopiero w 2007 roku z okazji pięćdziesiątej rocznicy śmierci pisarza.

Wąż i Lilia. Tak, jak w powieści w atmosferze gorących uniesień przebija jednak klimat nostalgii, przemijania, a niekiedy zniszczenia i śmierci.

Zafascynowanie Kazantzakisa estetyzmem, chociaż trwało dość krótko, to jednak pozostawiło trwałe ślad nie tylko w postaci wielu utworów literackich mających znamiona estetyzmu, lecz również znalazło kontynuację w jego dalszej twórczości. Nie podlega wątpliwości, że twórczość ta pozostaje pod silnym wpływem innych estetów, zwłaszcza zachodnich. Daje się jednak zauważyć pewne elementy stałe, które choć w zmienionej formie przewijają się również w dojrzałym okresie twórczości pisarza: epoka przejściowa, śmierć, poszukiwanie wolności, nieszczęśliwa miłość, „wybrany bohater”, który ma do spełnienia wyjątkową rolę w historii, co często powiązane jest z koniecznością poświęcenia własnego szczęścia na ołtarzu jakiegoś wyższego celu, kobieta pełniąca rolę ofiary, przesłanie ideologiczne. Nieprzemijający pozostał też wpływ filozofii Nietzschego przejawiający się praktycznie w całej twórczości autora²³. Główny wkład Nietzschego w system myśli Kazantzakisa polegał na przyswojeniu pewnej tezy, że nihilizm nie jest koniecznym symptomem schyłku epoki, lecz przeciwnie może być siłą pozytywną, homeopatyczną terapią, która przyspiesza koniec nihilistycznej dekadencji charakteryzującej epokę przejściową²⁴. Mając na uwadze cały dorobek pisarza elementy te zdają się stałe, pomimo ciągle zmieniających się zainteresowań pisarza i nieustannego poszukiwania odpowiednich środków wyrazu i oscylowania pomiędzy różnymi gatunkami literackimi.

²³ Danuta Augustyniak w *Poszukiwaniu Boga w literaturze kreteńskiej na przykładzie twórczości Nikosa Kazantzakisa*, Poznań 2009, na s. 66–68 analizuje różnice między Nietzschem a Kazantzakisem, podkreślając, że pomimo znaczącego wpływu wielkiego niemieckiego filozofa na poglądy pisarza, Kazantzakis jednak nie chciał być jego naśladowcą skłaniając się bardziej ku filozofii Bergsona.

²⁴ Peter Bien, *Nikos Kazantzakis*, Kedros 1983, s. 19.

PÓŹNE UTWORY KAWAFISA

KRYSTYNA TUSZYŃSKA

Seferis¹ wyraził pogląd, że Kawafis sprawia wrażenie, jakby w swoich ostatnich utworach odkrywał rzeczy nowe. Ostatnie utwory zostały opublikowane w latach 1929–1932². Jest to niewielka grupka utworów, które pomimo różnorodności tematyki posiadają wspólny klimat, przesycony ironią poety i jego zadumą nad ludzką kondycją. Utwory te, przede wszystkim erotyki, ukazują daremne – z punktu widzenia poety – próby ratowania złudzeń i pokazują uczucia trwające zaledwie kilka chwil. Kawafis jest obserwatorem rozmaitych małych ludzkich dramatów, obserwatorem bardzo wytrawnym, ale też nie pozbawionym złudzeń co do ostatecznych wyroków Losu, który ma pieczę nad całą kondycją człowieka. Postaci ostatnich utworów Kawafisa zmagają się zarówno z czynnikami zewnętrznymi, niezależnymi od nich samych, jak i ze swoimi subiektywnymi odczuciami, przekonane o ich sile, potędze, która zdolna jest odmienić obiektywną rzeczywistość.

Tak, jak utwory wczesne mają bardzo często charakter „autobiograficzny”³, a pod maską podmiotu lirycznego odkrywamy samego poetę, tak ostatnie

¹ George Seferis, *On the Greek Style: Selected Essays In Poetry and Hellenism*, trans. Rex Warner and Th. Frangopoulos, New York 1966.

² Kawafis zaczął publikować bardzo późno, a utwory swoje wielokrotnie przepracowywał, ogłaszał drukiem na powielaczu, przeznaczone dla grona przyjaciół i wielbicieli. O wczesnej twórczości wyrażał się bardzo niechętnie: *Odkładając, ciągle odkładając publikowanie, jak wiele zyskałem! Pomyśleć o tych śmieciach (w wieku 25, 26, 27 i 28 lat), o wierszach bizantyńskich, które by mnie teraz hańbiły, ileż zyskałem!* Por. Z. Kubiak, *Kawafis Aleksandryjczyk*, Wyd. Ten-ten, Warszawa 1995.

³ Przez „autobiograficzny” rozumiem „taki, który mógł się przydarzyć poecie, niekoniecznie w taki sam, identyczny sposób”. Autobiograficzny charakter erotyków Kawafisa pojmuję jako

utwory charakteryzuje większy uniwersalizm. Przedstawiają one małe scenki rodzajowe, migawki z chwil bohaterów w momentach szczególnie dramatycznych. Te obrazki poetyckie zebrane w całość dają nam wgląd w formowanie się poglądów Kawafisa pod koniec życia. Niestety, jak zobaczymy, jest to pogląd gorzki, przesycony ironią i nie pozbawiony smutnej refleksji nad Losem. Kawafisa znamy przede wszystkim jako hedonistę. W ostatnich utworach okazuje się bystrym obserwatorem życia, nie pozostawiającym czytelnikowi złudzeń co do dramatyzmu ludzkiej kondycji. Poddam analizie siedem wybranych utworów, w których znajdujemy ową gorzką i przepełnioną ironią refleksję.

Wierszem opublikowanym w 1929 roku jest *Miris. Aleksandria 340 po Chrystusie*. Kontekst historyczny *Mirisa* jest czytelny: Aleksandria w szczytowym okresie konfliktów między różnymi wyznaniem religijnymi. Dla podmiotu lirycznego ważny jest konflikt między wyznaniem pogańskimi a religią chrześcijańską⁴. Tragedię bohatera – podmiotu lirycznego rozpoczyna typowa dla Kawafisa konfrontacja poglądów, w tym wypadku wyznań wiary:

*Gdy dowiedziałem się o nieszczęściu, że Miris nie żyje,
poszedłem do jego domu, chociaż zazwyczaj unikam
odwiedzania domów chrześcijan, zwłaszcza
kiedy tam się odbywają pogrzeby albo wesela⁵.*

Podmiot liryczny dalej opowiada, jak zatrzymał się w korytarzu, ponieważ krewni zmarłego patrzyli na niego z wyraźnym *zakłopotaniem i niechęcią*. Przypomina sobie wspólne hulanki, wesoły tryb życia, długie nocne spotkania, wspólne recytacje greckich wierszy. Rozpoznajemy w tych wspomnieniach typowy dla Kawafisa hedonizm, umiłowanie młodości i pasję życia, które to elementy przewijają się przez całą jego twórczość. Ta część długiego bardzo, jak na Aleksandryjczyka, utworu przywołuje wyłącznie wspomnienie beztróskiego kochanka. I podmiot lityczny żałuje, że go utracił:

*Myślałem o tym, że utraciłem na zawsze
jego piękność, że utraciłem na zawsze
chłopca uwielbianego bez miary.*

Ale wspomnienia prowadzą go do refleksji, iż wiedział o tym, że *Miris* jest chrześcijaninem. Skoro jednak prowadził życie podobne do innych młodych

wyraz w poezji zdarzeń, jakie spotkały Kawafisa: jedno uczucie mogło obdarować swoją mocą kilka wierszy lub jeden wiersz narodził się z wielu doświadczeń erotycznych autora.

⁴ Stosunek Kawafisa do religii chrześcijańskiej jest problemem trudnym, poruszonym przez R. Riddla w: *Cavafy, A Critical Biography*, Duckworth, London 1974, s. 205 pisze: *W co i do jakiego stopnia wierzył sam Kawafis trudno określić.*

⁵ Wszystkie cytaty według *Konstandinos Kawafis. Wiersze zebrane*. Przełożył i opracował Zygmunt Kubiak, Warszawa 1995.

aleksandryjskich hedonistów, podmiotowi lirycznemu „chrześcijańskość” Mirisa nie przeszkadzała. Teraz, w domu żałoby, panuje atmosfera obrzędów chrześcijańskich, a jakieś dwie bliżej nie określone staruszki rozmawiają o ostatnim dniu Mirisa, którego podmiot liryczny nie był świadkiem. Dowiaduje się o modlitwach do Jezusa, o krzyżu w rękach kochanka. Następuje moment zwątpienia, czy naprawdę znał Mirisa? Przypomina sobie, w tle modlitw kapłanów chrześcijańskich, te momenty ich wspólnych spotkań, kiedy Miris pozostawał na uboczu ich żartów na tematy religijne. I nagle budzi się zwątpienie, czy Miris kiedykolwiek należał do niego:

*Obserwowałem z jaką natężoną uwagą,
z jaką troską o właściwe formy
swoich obrzędów – przygotowali wszystko,
co jest potrzebne do chrześcijańskiego pogrzebu.
I nagle ogarnęło mnie dziwne wrażenie:
w jakiś niejasny sposób zacząłem odczuwać,
że Miris odchodzi daleko ode mnie
Chrześcijanin, oto jest teraz zjednoczony
ze swymi. A ja stawałem się obcy
bardzo obcy. I nawet taka wątpliwość
nawiedziła mnie niespodzianie: może mnie tylko ludziła
moja namiętność? Może zawsze byłem dla niego obcy?
Wybiegłem na ulicę, aby uciec z ich straszego domu,
zanim ich chrześcijańskość zagarnie i przemieni
moje wspomnienie Mirisa.*

Opisana sytuacja sprawia, że podmiot liryczny staje się bardzo obcy w domu kochanka. Kawafis obrazuje, jak chrześcijańskie obrzędy, które mają zjednoczyć Mirisa ze „swymi”, chrześcijanami, jednocześnie przekształcają podmiot liryczny w zupełnie obcą osobę. Jedyna rzecz, która pozostaje podmiotowi lirycznemu, to wspomnienie. Wspomnienie i pamięć odgrywają ogromną rolę w twórczości Kawafisa. K. Ouranis powiedział o Kawafisie: *w przeciwieństwie do innych ludzi, którzy mają zdolność do zapominania, on miał zdolność do pamiętania*⁶. Dla podmiotu lirycznego jedynym ratunkiem przed „zagarnięciem” przez chrześcijaństwo jego wizerunku Mirisa jest wspomnienie, pamięć wspólnie przeżytych chwil. Podmiot liryczny ucieka z domu żałoby. „Akt wiary” we wspomnienie nie wytrzymuje konfrontacji z rzeczywistością, wspomnienie stanowi dla podmiotu lirycznego jedyny sposób na kontynuację hedonistycznego trybu życia i zachowania w nim obrazu utraconego kochanka. Uciekając z domu żałoby pragnie pozbyć się wszystkich wątpliwości, jakie zrodziły się

⁶ K. Ouranis, *O seksualismos tou Kawafî*, w: G. Pikros, *K.P. Kawafis, Kritikes Meletes*, Neos Stathmos, s. 26.

przy trumnie Mirisa. Ten „akt wiary” we wspomnienie przedstawiony jest jednak przez Kawafisa jako godny pożałowania, skazany na porażkę. Wspomnienie tym razem u Kawafisa zdaje się przegrywać potyczkę z rzeczywistością. Jest to gorzka refleksja i zupełnie niepodobna do wizerunku wspomnienia przedstawionego przykładowo w erotyku *Zanim Czas ich odmienił* z 1924 roku, w którym Czas okazuje się zbawczy, a wspomnienie pozwala, żeby rozdzieleni przez twardego Los dwaj młodzi mężczyźni pozostali w pamięci dla siebie zawsze dwudziestocześcioletnimi młodzieńcami⁷.

Miris. Aleksandria 340 po Chrystusie to porażka wspomnienia. Czytelnik zdaje sobie sprawę, że Miris jednak „zjednoczył się ze swymi”, a podmiot liryczny pozostanie już na całe życie pełen wątpliwości i żadne hedonistyczne upojenie nie odda mu już obrazu Mirisa.

Z podobną tematyką, utraty kochanka, spotykamy się w wierszu *Kwiaty piękne, białe*, opublikowanym również w 1929 roku. Utwór też opisuje żal po śmierci oblubieńca.

Na początku utworu mamy do czynienia jedynie z bolesnym wspomnieniem:

*Wszedł do tej kawiarni,
gdzie przychodzili razem.*

Potem Kawafis stopniowo przedstawia obraz skomplikowanych stosunków, jakie łączyły dwóch młodych, ale ubogich mężczyzn. Jeden z nich zbiera dwadzieścia funtów, żeby kochanek od niego nie odszedł i mogli dalej wspólnie odwiedzać nocne lokale, drugi być może (nie jest to w utworze wyraźnie powiedziane) zrezygnował⁸ z ewentualnego bogatszego partnera, który obiecuje mu

⁷ *A kto wie, może Los
okazał się tu artystą,
kiedy ich rozdzielił,
zanim wygasła namiętność,
Jeden dla drugiego pozostanie na zawsze
dwudziestocześcioletnim
pięknym chłopcem*

⁸ Kawafis pisze, że *Przyjaciel znowu z nim chodził
za te dwadzieścia funtów [...]*
*Ten „drugi” okazał się kłamcą,
pospolitym lajdakiem:
tylko jeden garnitur
kazał uszyć dla niego –
i nawet ten jeden niechętnie
po wielu usilnych prośbach.*

dwa nowe garnitury i kilka jedwabnych chustek. Zmarły we wspomnieniach żyjącego kochanka przemawia:

*„Więc powiem ci otwarcie,
nie mogę chodzić z tobą.
Ktoś inny chce mnie poznać,
nie będę tego ukrywał”.*

Kochanek zebrał pieniądze, znów odwiedzali wspólnie nocne lokale, a ten „ktoś inny” okazał się kłamcą i kazał uszyć tylko jeden garnitur i to po wielu prośbach, i niechętnie. Oto jednak oblubieniec nie potrzebuje już żadnego garnituru, ani jedwabnych chusteczek, bo

*W niedzielę go pochowali
o dziesiątej rano*

Kochanek zaś rzucił na jego trumnę *kwiaty piękne, białe*, które pasowały do młodzieńczej urody zmarłego oblubieńca.

W sposobie myślenia kochanka nie ma nic poza pobożnym życzeniem, aby utrwalić we wspomnieniu wiarę, że zmarły należał naprawdę tylko do niego. Ale kontekst utworu pokazuje nam raczej targowisko próżności, na którym miłość jest przeliczana na garnitury i jedwabne chusteczki. Gest rzucenia na trumnę białych kwiatów jest szczerzy, nieco patetyczny. U odbiorcy utworu rodzą się jednak wątpliwości, czy zmarły dwudziestodwuletni młodzieniec darzył tak żarliwym uczuciem podmiot liryczny. Utwór zamyka dość dwuznaczny ustęp:

*Kiedy wszedł [...] wczorajem do tej kawiarni,
gdzie przychodzili razem -
nożem wbitym w serce
była ta czarna kawiarnia,
gdzie przychodzili razem.*

Wspomnienie jest „nożem wbitym w serce”. Fakt, że trudno o optymistyczny, hedonistyczny nastrój tuż po pogrzebie ukochanego. Ale gest rzucenia białych kwiatów też stanowi pewien „akt wiary”, podobnie jak w poprzednim wierszu. Białe kwiaty symbolizują niewinność, wierność, młodość. Tymczasem i niewinność, i wierność nie są jednoznaczne w tym erotyku. Sam fakt, że zmarły oblubieniec rozważał opcję opuszczenia podmiotu lirycznego budzi nasze zastrzeżenia. Potęguje je informacja, że „ktoś inny” kazał jednak uszyć jeden garnitur. Czy miłość zmarłego oblubieńca była rzeczywiście i do końca bezinteresowna? Odbiorca utworu ma prawo mieć wątpliwości, a gest rzucenia białych kwiatów jest mało przekonujący.

Kawafis znów, co zastanawia, kwestionuje zasadność wspomnienia. Dla podmiotu lirycznego wspomnienie jest „aktem wiary”, ale dla odbiorcy już nie. Spotykamy w tej scenie znowu ironię poety, który ogląda z dystansu owe rozpaczliwe akty wiary i układa je w tragiczną mozaikę młodzieńczych miłości, które są miłościami „pomimo wszystko” i „na przekór wszystkiemu”, ale w duszach odbiorców utworów rodzą już niepokój i niedowierzenie.

Subtelną ironią jest też obdarzony utwór z 1931 roku *W roku 200 przed Chr.* Nie jest to erotyk, tym razem wiersz refleksyjny o tematyce historycznej, w którym ironia jest możliwa nie z punktu widzenia podmiotu lirycznego, ale poety i odbiorcy utworu, którzy znają bieg historii. Punktem wyjścia do analizy niech będzie pointa wiersza: *I mówmy teraz o Lacedemończykach!* Monolog rozpoczyna się od wskazania na odmowę przez Lacedemończyków udziału w wyprawie Aleksandra Wielkiego przeciw Wschodowi. Inskrypcja, która jest podstawą rozważań podmiotu lirycznego głosi: *Aleksander, syn Filipa, i Grecy, oprócz Lacedemończyków.* Podmiot liryczny twierdzi, że doskonale można sobie wyobrazić obojętność Spartan wobec wyprawy Aleksandra, kiedy to nie oni – Spartanie mieli dowodzić, bo nie są Spartanie ludźmi, *którymi można kierować, którym można wydawać rozkazy/jak cennym sługom.* Monolog jest dywagacją na temat charakteru Spartan, a pod jego koniec podmiot liryczny stwierdza, że to sami Spartanie odmówili sobie prawa do dzielenia chwały z podbojów Aleksandra Wielkiego:

*A z tej wspaniałej wszechhellenkiej wyprawy
zwycięskiej, pełnej blasku,
sławionej, uwielbianej
tak jak żadna inna zdobycza wyprawa
nigdy nie była sławiona –
wyszliśmy my: nowy świat grecki ogromny.*

Konsekwencją podboju Wschodu były nie tylko łupy wojenne, ale przede wszystkim przyswojenie podbitym obszarom *aż do Baktrii [...] do Indii* mowy greckiej. I w tym fakcie historycznym arogancy Spartanie, którzy odmówili militarnego wsparcia Aleksandrowi Wielkiemu, nie mają swojego udziału.

Wydaje się, że podmiot liryczny utożsamiony jest z poetą, ale to złudzenie. Podmiot liryczny wychwala wielkość świata helleńskiego i jest pełen ironii i sarkazmu wobec Lacedemończyków. Ale odbiorca utworu zna historię i wie, że wspaniałe imperium Aleksandra Wielkiego rozpadło się, że wychwalany w utworze hellenizm spotkał upadek. Dwuznaczność tej sytuacji podkreśla wspomniany wers: *I mówmy teraz o Lacedemończykach.* Ostatnie słowo, jak zazwyczaj w wierszach Kawafisa, należy do Historii, czy do Losu. Punkt widzenia Kawafisa stoi ponad punktem widzenia podmiotu lirycznego. Kawafis znów operuje ironią – Lacedemończycy nie przysłużyli się powstaniu wielkiego, ale

w istocie słabego imperium Aleksandra. Nie mając w nim swojego udziału, nie mają tym samym udziału w jego upadku – sprawa hellenizmu Aleksandra ich nie dotyczyła. Mamy do czynienia z zastosowaniem podwójnej ironii, raz przez podmiot liryczny wobec Lacedemończyków, a drugi raz przez poetę wobec podmiotu lirycznego.

Inny „obrazek historyczny” spotykamy w wierszu poświęconym matce króla Lacedemończyków – *Chodź królu Lacedemończyków*, opublikowanym w 1929 roku. Wiersz opowiada o ostatnim dniu na ziemi greckiej matki króla Spartan, Kratezikleji, która w ostatniej chwili chciała odejść z godnością, jak przysługuje władcom. Z powodów politycznych gotowa do opuszczenia ojczyzny⁹, wie, że tylko od niej zależy, czy zachowa do ostatniej chwili godność, jaka przystoi monarchom:

*Ale jej wielki charakter w końcu zwyciężył:
opanowując się ta godna podziwu niewiasta
rzekła do Kleomenesa: „Chodź królu Lacedemończyków!
Kiedy wyjdziemy z świątyni,
niechże nikt nas nie zobaczy płaczących
albo czyniących cokolwiek, co byłoby niegodne Sparty.
Tylko to jedno od nas zależy;
a dola będzie taka, jak bogowie dadzą”.*

Końcowy wers podsumowuje wielką mądrość Kratezikleji, która zdawała sobie sprawę z realiów politycznych i brała pod uwagę, że bogowie mogą zgótować jej śmierć, ale *weszła na okręt, ku owemu „dadzą”*. Jej dola spoczywała w rękach Historii, czy Losu, na który, pomimo iż jest matką króla nie miała żadnego wpływu. Ani mądrość, ani odwaga nie mogły jej zapewnić przychylności Losu, ale pełne godności zachowanie Kratezikleji sprawia, że zasługuje ona na miano wspaniałej kobiety.

Kawafis opisuje kolejny „mały” ludzki dramat. „Mały”, bo dotyczący jednej kobiety, na pozór nieistotny w makrokosmosie ludzkich zmagania, ale przecież tak istotny w odmalowaniu mikrokosmosu, jakim jest ludzka dusza. W tym wierszu ironia oparta jest na kontraście pełnego godności zachowania

⁹ Kawafis przyczyn politycznych oczywiście nie opisuje, skupiając się na odmalowaniu psychiki kobiety. Posiadamy jednak dokładną relację wydarzenia w *Żywotach sławnych mężów* Plutarcha (*Kleomenes* 22,38). Zgodnie z wersją Plutarcha, Kratezikleja oddała swoje życie dla ratowania Sparty ofiarując się jako zakładniczka króla egipskiego Ptolemeusza, który obiecał Kleomenesowi pomoc militarną dla utrzymania pozycji Sparty wśród miast greckich, kiedy zażądał im Aratos z Sykionu sprzymierzony z królem Macedonii – Antygonem Dasonem. Kleomenes III, syn Kratezikleji objął rządy w 235 p.n.e. i przeprowadził w Sparcie reformy w ustroju politycznym, nawiązując też do surowych praw Likurga. Tekst posiadamy w języku polskim w *Kobietach świata antycznego* Lidii Winniczuk, Warszawa 1973, s. 148–149.

kobiety a losem, jaki zgotowali jej bogowie¹⁰. Podobnie jak w *Mirisie i Kwiatkach, pięknych, białych* została opisana chwila, jeden, ten najtrudniejszy moment w życiu człowieka.

Późnym wierszem, znowu subtelnym erotykiem, jest *Pytał o gatunek* z 1930 roku. Opisana sytuacja jest właściwie ledwie muśnięta erotyzmem. Znowu opowiada o krótkim zdarzeniu, jednej chwili z życia dwudziestodwuletniego mężczyzny. Młodzieniec wyszedł z biura, gdzie *miał banalną, marnie płatną posadę, nad beznadziejną pracą ślęczał całe popołudnie*. Kawafis opisuje, jak wałęsał się po ulicy, a był przystojnym, interesującym młodzieńcem i świadomym tego, że *osiągnął pełnię zmysłowej wrażliwości*. Nagle przykuła jego uwagę twarz młodego sprzedawcy *tandetnych i tanich towarów*. Twarz ta zmusiła go, by wszedł do sklepu i udawał, że chce obejrzeć kolorowe chusteczki. Pytając o ich gatunek mówił głosem zduszonym namiętnością i takim samym przyciszonym głosem uzyskiwał odpowiedzi *roztargnione [...] z ukrytym przyzwoleniem*. Obaj młodzi mężczyźni rozmawiali o towarze:

[...] *ale*
jedyny cel: aby się ręce zetknęły
nad chusteczkami, aby się zbliżyły
twarze, wargi, jakby przypadkiem:
krótka chwila spotkania ciała z ciałem.
Prędko i skrycie – żeby nic nie spostrzegł
właściciel siedzący w głębi sklepu

Rodzące się, pełne namiętności uczucie erotyczne zostaje skonfrontowane z atmosferą panującą w sklepiku pełnym tandetnych i tanich towarów oraz jego właścicielem siedzącym w głębi składu. Z punktu widzenia Kawafisa, jego aprobaty, co więcej hołdu dla miłości homoseksualnej, uczucie jest szlachetne, delikatne, aczkolwiek zupełnie przypadkowe i nagłe. Przeciwwagę subtelności uczucia stanowi sklep, do którego podmiot liryczny nie wszedłby nigdy, oferujący *jakieś towary tandetne i tanie, dla robotników*. Podmiot liryczny jest człowiekiem *o pełni wrażliwości zmysłowej, przystojny, interesujący*. Praca w biurze sygnalizuje wykształcenie umysłowe, choć jest pracą marnie płatną i nieprzynoszącą satysfakcji intelektualnej. Tytuł *Pytał o gatunek* jest również wymowny. Młodemu mężczyźnie obojętny był przecież gatunek kolorowych chusteczek, które udawał, że ogląda. Pytanie „o gatunek” zostało postawione tylko po to, żeby nawiązać kontakt erotyczny z ujmującym powierzchownością młodym sprzedawcą w sklepiku. Pytanie o gatunek, tanie, tandetne towary dla robotni-

¹⁰ Ptolemeusz zażądał jako zakładniczki nie tylko Krateziklei, ale i dzieci Kleomenesa. Kiedy nadeszła godzina kaźni, błagała Ptolemeusza, aby mogła umrzeć przed wnukami. Ale egipski monarcha kazał najpierw zabić dzieci na oczach Krateziklei, a potem ją samą.

ków, właściciel siedzący w głębi sklepu są nieistotne dla krótkiego, zaledwie muśniętego erotyzmem zetknięcia rąk nad chusteczkami i zbliżenia twarzy do takiej bliskości, aby wargi jakby przypadkiem się spotkały.

Obrazek jest raczej groteskowy: chwila miłości dwóch mężczyzn w tandetnym sklepiku. Ale wyraża mały dramat silnego pożądania, zupełnie przypadkowego i trwającego krótką chwilę. Kawafis znów opowiada nam historię trwającego mgnienie zbliżenia erotycznego, tym razem w tandetnej scenerii. Upojenie urodą, tak jak w kolejnym utworze – *Lustrze w hallu* trwa zaledwie chwilę.

Jeszcze dwa erotyki zajmą naszą ciekawość pod koniec tej krótkiej analizy, wspomniane *Lustro w hallu* z 1930 roku oraz *Dni 1908* z 1932 roku. Oba są ciekawe ze względu na zastosowaną w nich personifikację, bardzo przemyślaną, podkreślającą erotykę utworów. Personifikacja jako figura retoryczna jest bardzo rzadkim zabiegiem stylistycznym Kawafisa. Aleksandryjczyk uczynił przecież czasownik głównym środkiem stylistycznego wyrazu, zrezygnował z epitetów i rozbudowanych metafor, był nadzwyczaj „oszczędny” poetą. Tymczasem w subtelnym erotyku *Lustro w hallu* śmiało posługuje się personifikacją martwego przedmiotu, jakim jest stare lustro w hallu bogatego domu, do którego przyszedł piękny młodzieniec, czeladnik krawiecki, aby oddać paczkę i czekając na pokwitowanie przegląda się w lustrze i poprawia sobie krawat:

*Ale stare lustro, które w swoim długim życiu
tak wiele widziało –
tysiące przedmiotów, tysiące twarzy –
to stare lustro jakże się radowało,
dumne, że piastowało w sobie
przez kilka chwil, piękność zupełną.*

Personifikacja lustra (lustro „radowało się”, „było dumne”, „piastowało”) jest bardzo ciekawą personifikacją: jedynie lustro staje się świadkiem urody młodzieńca, który ponadto nie zdaje sobie sprawy z radości, jaką przyniósł „martwemu przedmiotowi”.

[...] *Po pięciu minutach
przyniesiono pokwitowanie. Wziął je i poszedł.*

Utwór, w którym zgodnie ze stylem Kawafisa, obserwujemy nagromadzenie czasowników, kończy się nagle, ucina. Scena, którą opisuje poeta rozgrywa się w pięciu minutach. Ale tyle starczy Kawafisowi, by zbudować zachwycającą atmosferę erotyku. Kawafis znów stawia czytelnikowi przed oczyma obrazek literacki, a sam dyskretnie usuwa się w cień. Urodą młodzieńca zaś zachwyca się lustro.

Jeszcze jedną personifikacją, o wiele subtelniejszą, jest erotyk *Dni 1908*. Autor nie przedstawia żadnego bliższego kontekstu, a opisuje jedynie sytuację osobistą bohatera. Sytuacja ta jest nieciekawa ze względu na utrapienia finansowe, które zmuszają pięknego dwudziestopięcioletniego młodzieńca do zarabkowania grą w karty w kawiarniach. Żyje w biedzie, z hazardu, sporadycznego przyływu gotówki, od czasu do czasu z zapożyczeń:

*Dwa, trzy szylingi na dzień wygrał albo nie wygrał.
Z kart i trik-traka czegoż więcej mógł się spodziewać
w kawiarniach na jego poziomie, wśród prostych ludzi,
choćby najrzęczniejsz grał i najglupszych dobierał sobie graczy?
Co do pożyczek – były albo nie były.
Rzadko złapał talliro, częściej tylko pół,
niekiedy musiał się zadowolić szylingiem.*

Życie, które prowadzi symbolizują obdarte ubrania, zwłaszcza cynamonowy garnitur, jeden i ten sam, bardzo wypłowiały. Ale, kiedy *wynurzył się z okropnej nocy bez snu*, odwiedzał łaźnię miejską. Tam zrzucając to *niegodne odzienie i pocerowaną bieliznę* miał okazję udowodnić, ile jest warta jego uroda:

*I stawał się zupełnie nagi, nieskazitelnie piękny, zjawisko
z nieuczesanymi, trochę rozburzonymi włosami,
z ciałem nieco ogorzałym
od porannej nagości w łaźni i na plaży.*

Tytuł erotyku zostaje powtórzony w jednej z jego strofek, a dni lata 1908 urastają do roli personifikacji, o wiele subtelniejszej, chociaż podobnie jak lustro w hallu to one są świadkiem urody młodzieńca:

*O dni lata 1908!
Dobry gust przejawiał się w tym, że z waszego obrazu
ten garnitur barwy cynamonowej, wypłowiały, zniknął.*

Personifikacja dni letnich potwierdza rolę pamięci w utrwalaniu i przekształcaniu wspomnień, które w pewnej postaci chcemy zatrzymać, a w innej przetworzyć. Dzięki przekształconym i utrwalonym wspomnieniom pozostają obrazy, które przetrwają czas. W tym przypadku obraz z lata 1908:

*Wasz obraz przechował tego chłopca
jakim był, kiedy zdejmował
i odrzucał od siebie niegodne odzienie i pocerowaną bieliznę.*

Omówiłam siedem wierszy Kawafisa pochodzących z lat 1929–1932, a zatem najpóźniejszych utworów. Pięć z nich stanowią erotyki, dwa wiersze

refleksyjne z tłem historycznym¹¹. Dwa pierwsze opisywały „akty wiary” w imię utraconej miłości, mało przekonujące czytelnika. Kawafis operował w nich gorzką ironią stojąc z boku i opisując małe wielkie ludzkie dramaty. Ironiczna jest w rezultacie ucieczka podmiotu lirycznego z domu zmarłego Mirisa, aby „chrześcijańskość” Mirisa nie zmieniła jego wizerunku kochanka. Z ironicznym uśmiechem opisuje Kawafis patetyczny i sentymentalny gest rzucenia białych kwiatów na trumnę kochanka, który najprawdopodobniej nie należał „cały” do podmiotu lirycznego. Dwa następne były wierszami z tłem historycznym, jeden utrzymany w ironicznym tonie, na jaki mógł sobie pozwolić poeta operując inną od podmiotu lirycznego perspektywą czasową. W ten sposób stworzył napięcie emocjonalne, które było mu potrzebne do sformułowania pointy wiersza: *I mówmy teraz o Lacedemończykach!* Drugi z wierszy refleksyjnych pełen jest szacunku dla godności Spartanki, ale gorzka ironia czai się w zwrocie: *I weszła na okręt ku owemu „dadzą”*. Znając wydarzenia historyczne doskonale wiemy, co bogowie „dali” Kratezikleji. Kolejny omówiony wiersz, również erotyk, stworzył kontrast o posmaku ironicznym między subtelnymi, zaledwie naszkicowanymi doznaniem erotycznymi dwóch młodych mężczyzn a tandetnym i tanim sklepem, w którym narodziło się nagłe i przypadkowe uczucie, oraz właścicielem tego składu tandety. Delikatne i czułe uczucie rozwija się mimo, a raczej na przekór otaczającej je oprawie. Wreszcie dwa ostatnie wiersze wskazały na bardzo rzadkie u Kawafisa zastosowanie figury retorycznej, jaką jest personifikacja. Oba są erotykami i w obu personifikacje są jedynymi, o ironio, świadkami piękności zupełnej bohaterów. Moim celem było pokazanie, że światopogląd ostatnich lat Kawafisa jest nieco odmienny, emanuje ironią i tragizmem wobec rozmaitych splotów zdarzeń, które okazują się małymi dramataми ludzkiego życia. Poeta, do tej pory hedonista, snuje raczej tragiczną w swej wymowie refleksję nad miłością i kondycją człowieka.

¹¹ Z podziałów twórczości Aleksandryjczyka na wiersze erotyczne, historyczne i filozoficzne, wolałabym zrezygnować dzieląc jego twórczość na erotyki i wiersze refleksyjne, wśród których zdarzają się wiersze o podłożu historycznym. Warto nadmienić, że G. Wrisimitzakis zaproponował jeszcze czwartą kategorię – wiersze dydaktyczne. Zob. G. Wrisimitzakis, *To ergo tou Kawafi*, G. Pikros, K. P. Kawafi, *Kritikes Meletes*, o.c., s. 83.

PULP FICTION
**JAKO ENCYKLOPEDIA POP KULTURY.
NIEUSTANNA FILMOWA PROWOKACJA
QUENTINA TARANTINO
W KONTEKŚCIE POETYKI KOMIKSU**

BEATA WALIGÓRSKA-OLEJNICZAK

Zdaniem krytyków filmy Quentina Tarantino potwierdzają ostateczny triumf postmodernizmu, stawiającego znak równości między sztuką a prowokacją artystyczną, dziełem ponadczasowym a produktem jednorazowego użytku, czy wreszcie między kulturą w dotychczasowym tego pojęcia znaczeniu a wszelkiego rodzaju peryferyjnymi subkulturami¹. Filmowa przemoc Tarantino, fabularny banał jego dzieł przyprawiony doskonałymi dialogami i efektami specjalnymi, „jednowymiarowe” postacie stały się niejako produktem definiującym *fin de siècle*, jego kondycję duchową, a przy tym prowokującym dyskusję nad oryginalnością współczesnej kultury. Warto przypomnieć jednak, że spory wokół statusu dzieła sztuki i prawa do bycia artystą trwają od dziesięcioleci, wystarczy wspomnieć chociażby Marcela Duchampa i jego kontestujące wszelkie normy *ready-mades* czy Clementa Greenberga, który już w 1939 roku w eseju *Awangarda i kicz* przewidział ekspansję agresywnej kultury masowej, którą utożsamiał z kiczem będącym wytworem miasta i przeciwwagą dla kultury ludowej². Irwin Howe w tekście *Społeczeństwo masowe a proza postmodernistyczna* z 1959 roku przepowiadał z kolei atomizację społeczeństwa i osłabienie

¹ J. Wood, *You're Sayin' a Foot Massage Don't Mean Nothin', and I'm Sayin' it Does'*, „The Guardian”, 19 listopada 1994, s. 31.

² C. Greenberg, *Awangarda i kicz*, w: Idem, *Obrona modernizmu*, przeł. G. Dziamski, M. Śpik-Dziamska, Universitas, Kraków 2003, s. 3–18.

więzi oraz odpowiedzialności za wspólnotę. Pisał proroczo, że jednolite społeczeństwo, opierające się na określonych interesach i opiniach, stopniowo ulega rozpadowi, a człowiek staje się konsumentem tak samo zuniformizowanym jak towary, rozrywki i wartości, które przyjmuje za swoje³. Nieliczne głosy obrony kultury masowej opierały się głównie na przeświadczeniu, że kicz bywa potrzebny. Andrzej Banach w 1968 roku pisał, że prawo do kiczu mają według znanego wyrażenia kobiety, starcy i dzieci⁴. „Dzieci potrzebują kłamstwa, kobiety czułości, starcy opieki. Człowiek słabszy od innych ceni złudzenie, nie może żyć bez ciepła, źle czuje się bez towarzystwa. Tych trzech wartości dostarcza mu kicz. Zresztą, gdyby nie był potrzebny, nie warto byłoby się nim zajmować”⁵. W opinii wspomnianego badacza kultury kicz konwencjonalizuje otoczenie i zaspokaja potrzebę, a nawet konieczność mitologizowania codziennego życia, ratuje człowieka od smutków powszednich, podobnie jak wielka sztuka ratuje go od wielkiej rozpacz.

Na tym tle, a więc w kontekście kultury niższego piętra czy wręcz brukowości, przez długi czas sytuowano nie tylko gatunki humorystyczne i parodię, ale także komiks postrzegany jako forma wtórna, destrukcyjna, pasożytująca na stylistyce dzieł oryginalnych. Dynamiczny rozwój różnorodnych form artystycznego wyrazu oraz przebudowa mentalności odbiorcy kultury przyczyniły się do tego, że dziś nikt już nie postrzega komiksu w takich kategoriach, wręcz rezygnuje się z podziału na sztukę elitarną, popularną i masową. Stefan Morawski twierdzi, że najważniejszy podział występuje współcześnie między sztuką kontestującą, przekraczającą rzeczywistość, mającą ambicje, by świat był inny, lepszy, a sztuką, która się całkowicie bieżącej rzeczywistości poddaje. „Jeśli więc twórczość należy cenić przede wszystkim za to, że stanowi podważenie istniejącego świata, że mówi mu stanowczo nie w imię określonego ideału i podejmuje walkę z konwencjami i stereotypami, z porządkiem spetryfikowanym w każdej dziedzinie życia [...], to oczywiste, że typy kultury mogą się krzyżować. Taki podział zasadniczy między postawą kontestującą a konformistyczną – być może, komuś wyda się staroświecki – jest jedyną grą wartą świeczki”⁶.

Quentin Tarantino zdaje się tę kondycję współczesnej kultury doskonale rozumieć, potrafi z niej drwić w sposób wyrazisty i przejęskrawiony, boleśnie obnażając przy tym kryzys kreatywności dzisiejszych twórców kina. Można by zaryzykować twierdzenie, że wspomniane wyżej konstatacje Andrzeja Banacha, zarysowujące wyraziste opozycje między znawcami, ludźmi aktywnymi, zdol-

³ J. Rzewuski, *Kultura bumerangu*, „Wprost” 6 lutego 2005, s. 96–98.

⁴ A. Banach, *O kiczu*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1962, s. 15.

⁵ Ibidem.

⁶ Cyt. za: J. Szyłak, *Komiks w kulturze ikonicznej XX wieku*, Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 1999, s. 28.

nymi kierować wyobrażeniami tych „innych”, zagubionych i potrzebujących kiczu ulegają w filmach Tarantino odwróceniu. To odbiorca posiada w nich władzę totalną, to jego wola i upodobania są prawdziwym celem artysty, niejednokrotnie obnażają „upośledzenie” i niewiedzę ekspertów plasujących się ponad publicznością i dziełem. Nic dziwnego przy tym, że „na salonach” Tarantino traktowany jest jak amator, nieuk, wielki ekspert od gniotów jeśli twierdzi, że kino mainstreamowe jest do znudzenia przewidywalne i uróżowione, a tak zwane kino ambitne jest dla odmiany ponure i przygnębiające, przestało być rozrywką⁷. Zaskoczeniem dla amerykańskiego reżysera byłaby zapewne opinia Małgorzaty Sadowskiej, uważającej, że twórca sam po uszy tkwi w tzw. mainstreamie, którego oblicze notabene swoim filmem *Pulp Fiction* radykalnie odmienił⁸. Dzieło to wydaje się być kwintesencją dzisiejszych czasów, balansuje pomiędzy powagą a śmiechem, przypomina, że ruch i akcja to najczystsza forma kina, a ich uzasadnieniem nie jest prymitywizm odbiorcy, lecz natura kinematografu. Można by sparafrazować w tym miejscu słowa Karola Irzykowskiego, opowiadającego się po stronie filmu sensacyjnego i komedii, i rzec, że film ten nawiązując do poetyki tych gatunków czyni widzialnym obcowanie człowieka z materią, przyjazne lub wrogie, wydobywa immanentną logikę materii stykającej się z człowiekiem⁹. Celem niniejszego artykułu jest próba analizy filmu *Pulp Fiction* ukierunkowana na wskazanie tożsamości poszukiwań współczesnej kultury popularnej i kina, a szczególnie wyodrębnienie tych elementów tekstu Tarantino, w których reżyser zbliża się do poetyki komiksu, by zbudować rzeczywistość opartą na znaczących, binarnych opozycjach, zmusić widza do zaangażowanego odbioru dzieła.

Zdaniem Jerzego Szyłaka bliskość kina i komiksu potwierdzili już bracia Lumière, gdy sfilmowali historię o oblanym ogrodniku, narysowaną wcześniej przez Hermanna Vogela¹⁰. Znany badacz komiksu za punkt styczny gatunków uznaje przyczynę zainteresowania oboma dziełami, a więc pragnienie zobaczenia zdarzenia rozwijającego się w czasie. „Filmowcy pokazują spektakl dostarczający widzom postrzeżeń rejestrowanych w pamięci, rysownik dokonuje analogicznej rejestracji na kartce papieru. W obu przypadkach odbiorca musi dostrzec – choć za każdym razem na mocy innej konwencji – związek pomiędzy następującymi po sobie obrazami, zobaczyć logikę działania. W kinie podstawą jest pamiętanie kolejności i następstwa, w komiksie – dostrzeżenie, że obrazki są zapisem procesu zapamiętywania”¹¹. Komiks za każdym razem definiuje sam

⁷ R. Ziębiński, *Mistrzowie tandety*, „Newsweek” 22 kwietnia 2007, s. 98–101.

⁸ M. Sadowska, *Tarantino. Zdolny inaczej*, „Przekrój” 2007, nr 28, s. 63–65.

⁹ K. Irzykowski, *Dziesiąta muza*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 1924, s. 26.

¹⁰ J. Szyłak, *Komiks w kulturze ikonicznej XX wieku*, Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 1999, s. 19.

¹¹ Ibidem.

siebie jako opowiadanie przez to, że pozwala czytelnikowi na powiązanie ze sobą poszczególnych sytuacji przedstawionych na obrazkach. Zawarta w komiksie metatekstowa informacja na temat reguł jego czytania jest zrozumiała dzięki temu, że odbiorca dokonuje porównania historyjki obrazkowej z przekazami plastycznymi i literackimi. Będąc komunikatem zorganizowanym według jemu tylko właściwych zasad komiks pozostaje zawsze dziełem dwutworzywowym¹².

Komiksowa sekwencjonalność i wielotworzywowość dają się zauważyć także w strukturze filmu *Pulp Fiction*. Za znak firmowy reżysera można uznać samą formę dzieła, intertekstualność i recykling gatunków filmowych odwołujących się do lat 60. i 70., z których Tarantino czerpie inspiracje i uważa za prawdziwie wolne i niezależne kino. Twórca potrafi podszyć się właściwie pod dowolną konwencję, „na złomowisku historii kina wygrzebać zdezelowane, zardzewiałe, mocno wyeksploatowane gatunki, które zamienia w błyszczące cudeńka”, czyniąc je przy okazji całkowicie odpornymi na działanie czasu, trendy w sztuce czy opinie krytyków¹³. W *Pulp Fiction* zacytnem twórczym stały się bardzo popularne niegdyś opowiadki kryminalne opublikowane w magazynie Czarna maska, rażące prostotą fabuły, „papierowymi” postaciami i „czarnobiałą” kulminacją akcji¹⁴. Tarantino wznosił się jednak ponad poziom tytułowej miazgi, łatwo strawnej papki lekkiego czytadła, przewyciężył przypisany gatunkowi i kojarzony często z komiksem podział na świat bohaterów dobrych i złych, między innymi poprzez zaburzenie chronologii tekstu, wzajemne przenikanie się rzeczywistości, które z pozoru nigdy nie powinny się spotkać. Fabuła *Pulp Fiction* sprawia więc wrażenie chaotycznej, bohaterowie funkcjonują w ponowoczesnej pustce, a ich urywkowe, oparte na slangu dialogi pozwoliły reżyserowi zbudować wizję miejskiego krajobrazu, przypominającego widzowi o kryzysie duchowym końca wieku, uwikłaniu człowieka w mechanizmy wszechobecnej i kuszącej konsumpcji. Dzielać film na swego rodzaju odcinki, które początkowo wydają się odrębnymi, niepowiązanymi historiami Tarantino zdaje się konstruować poszczególne epizody na podobieństwo tradycyjnych, komiksowych pasków, zebranych z różnych źródeł, zdominowane przez jasne punkty odniesienia i określone typy bohaterów, które odbiorca jest w stanie łatwo rozpoznać powracając do nich po pewnym czasie, analogicznie do czytelnika znajdującego swe ulubione historie w gazecie.

Wprowadzenie zasady przypominającej komiksową redundancję, a więc powtarzanie zawartości tego samego lub podobnego kadru czy też spożytkowanie jednego bohatera w celu ułatwienia rozwikłania fabuły powodują, że widz zaczyna kojarzyć tekst filmu raczej z kołem i cyklicznością niż z liniowością.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

¹⁴ J. McClellan, *Taranti*, „The Observer”, 3 lipca 1994, s. 28.

Swoistą klamrą jest tutaj scena napadu w dinerze, typowej, amerykańskiej, przydrożnej restauracji, poprzez przypomnienie bohaterów i miejsca akcji organizująca całość dzieła, pozwalająca zapanować widzowi nad jego logiką. Konieczność załatwienia potrzeby fizjologicznej przez Yolandę w kluczowym momencie napadu w sposób oczywisty wyśmiewa konwencje filmu gangsterskiego, przypominając jednocześnie o uproszczeniach i przerysowaniach komiksowych historyjek sensacyjnych oraz z reguły niezbyt głębokiej tematyce realizowanej w tej formie estetycznej. Wspomniany zabieg fabularny może odsyłać również do genezy komiksu, gatunku powstałego w obrębie cywilizacji powieści takich jak przygody Rocambole'a czy Arsène Lupina, nie posiadających innej wartości rzemieślniczej jak tylko pomysłowa inwencja nieoczekiwanych wydarzeń¹⁵. „Postać powieściowa pragnie być przy tym takim człowiekiem, jak my wszyscy, zaś to, co może jej się przydarzyć, jest równie nieprzewidywalne jak to, co mogłoby przydarzyć się nam”¹⁶. Z jednej strony, można powiedzieć więc, że fizjologia Yolandy czyni tę postać podatną na współuczestnictwo, staje się punktem odniesienia dla zachowań i uczuć, które są udziałem nas wszystkich, z drugiej zaś, pod pewnymi względami para bohaterów przynależać by mogła do typów komiksowych, rozpoznawalnych i funkcjonujących poza gatunkiem poprzez przypisanie im charakterystycznych atrybutów i cech osobowości takich jak brawura, przesadna tkliwość czy brak konsekwencji w działaniu. Należy mieć jednak na uwadze fakt, że standardowa, mitologiczna postać komiksu musi być archetypem, sumą określonych aspiracji zbiorowych, z konieczności zastygającą w pewnym emblematycznym bezruchu, by można ją było szybko skatalogować¹⁷.

Sam Tarantino w licznych wywiadach podkreśla znaczenie elementu zaskoczenia i nieskomplikowanej fabuły w tworzonych przez siebie filmach, z ironicznym dystansem komentuje, że gdyby wyrzucić z jego filmów sceny samochodowe i efekty specjalne zostałyby tylko sceny rozmów na nieistotne tematy, a więc klasyczny, teatralny dramat Eugene'a O'Neill¹⁸. Porównanie z dramaturgią Antoniego Czechowa wydaje się również uzasadnione. Rolą tych pozornie nieistotnych konwersacji jest bowiem uspienie czujności widzów, wciągnięcie ich w dramaty bohaterów do tego stopnia, że zapomną o kinie i tym większy przeżyją szok, gdy nagle uderzy ich w oczy masakra, krew, kawałek ludzkiego ciała. Analogicznie do odbioru kreskówki, wydarzenie to wywoła jednocześnie skrajne reakcje, stanie się zarazem przerażającym, jak i bardzo zabawnym, wręcz odświeżającym doświadczeniem.

¹⁵ U. Eco, *Apokaliptycy i dostosowani. Komunikacja masowa a teorie kultury masowej*, przeł. P. Salwa, W.A.B., Warszawa 2010, s. 329.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibidem, s. 230.

¹⁸ M. Sadowska, *Osiem kobiet na szosie*, „Przekrój” 2007, nr 29, s. 62–63.

To swoiste oczyszczenie, *katharsis* widza, do którego nieustannie prowokuje go twórca *Pulp Fiction* przywodzi na myśl także teorię montażu Siergieja Eisensteina. Warto zaryzykować twierdzenie, że świadomość specyfiki stylu ekstatycznego wspomnianego tutaj znamienitego rosyjskiego reżysera i teoretyka kina pomaga rozkodować stosowane przez Tarantino chwytły, umożliwia zrozumienie wewnętrznej logiki filmu *Pulp Fiction*, zogniskowanej wokół wydarzeń powiązanych ze sobą na zasadzie reakcji łańcuchowych, decydujących o płynności związków na linii centrum-peryferium, wysokie-niskie. Jak wiadomo, metoda pracy Eisensteina zakładała, że montaż miał być nie tylko skutecznym sposobem organizacji prezentowanego materiału, ale przede wszystkim narzędziem interpretacji i świadomego kierowania reakcjami widzów, prowadzenia ich do ściśle określonego celu¹⁹. Technika reżyserska, nierzadko oparta na precyzyjnych, matematycznych obliczeniach zmierzała do wywołania emocjonalnego szoku u widza, rezultatem jej stosowania miała być nieustanna zmiana kategorii, intelektualna podróż odbiorcy między różnymi wymiarami rzeczywistości, wprowadzenie go w stan ekstazy, efekt daleko odbiegający od jedynie harmonijnego połączenia poszczególnych molekuł filmu²⁰. Balansowanie na skraju odmiennych światów osiągnane, na przykład, poprzez zestawianie obrazów, myśli, stylów pozornie niekompatybilnych wydaje się być metodą twórczo utylizowaną nie tylko przez Quentina Tarantino, ideową zbieżność można zauważyć także w filmach Alfreda Hitchcocka, gdzie stosowany przez geniusza kina *suspens* zniewala widza, zaciska wokół niego pętlę, by w końcu doprowadzić go do granic wytrzymałości nerwowej.

U Tarantino większą rolę wydaje się grać zaskoczenie, dynamika zestawień świadomie nawiązujących do stereotypów kultury popularnej, stanowiąca nawiązanie do zasady montażu komiksowego. Warto pamiętać, że komiks zawdzięcza niemalże wszystkie swoje możliwości i obyczaje kinu, w przeciwieństwie do filmu tworzy *continuum* przez zestawianie szeregów podstawowych zapisków, pozostawiając – że posłużymy się terminologią Umberto Eco – hiaty między kolejnymi obrazkami. W *Pulp Fiction* trudno doszukać się nieruchomych obrazów na ekranie i nieustannych cięć, ale jeśli zastanowimy się nad stylem Goddarda z *Życ własnym życiem*, gdzie dyskurs filmowy skonstruowany jest za pomocą nieruchomych fotogramów, widać wyraźnie, że na poziomie montażu komiks od dłuższego czasu stosował narrację zapowiadającą model

¹⁹ J. Płażewski, *Język filmu*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1982, s. 157–160; J. Lotman, *Semiotyka filmu*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1983, przeł. J. Faryno, T. Miczka, s. 106–130.

²⁰ S. Eisenstein, *Nieobojętna Przyroda*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1975, przeł. M. Kumorek, s. 221–240; S. Eisenstein, *The Film Sense*, Faber and Faber Ltd, Londyn 1997, przeł. J. Leyda, s. 166–168.

narracyjny późniejszego kina²¹. Tarantino zdaje się czynić aluzję do zasady komiksowej ciągłości poprzez tymczasowy brak ciągłości. Odbiorca łączy bowiem w wyobraźni pokawałkowane historie bohaterów podobnie jak czytelnik komiksu przekształca szereg statycznych momentów w dynamiczny łańcuch wydarzeń²².

Innym elementem scalającym oba gatunki może stać się wszechobecna w produkcjach Tarantino przemoc, którą odbiorca, ratując się przed jej dosłownością ma szansę sublimować w wyższą wartość artystyczną. Strzelaniny i brutalność *Pulp Fiction* to obowiązkowa składowa kina akcji utylizowana przez amerykańskiego reżysera na zasadach podobnych do stosowania kanonu postaci i sytuacji, pozostających do dyspozycji autorom komiksów, powtarzającym – jak twierdzi wspomniany już U. Eco – bez końca te same schematy w najrozmaitszych odcieniach, oczekując od czytelnika wierności, stałej i lojalnej sympatii²³. Powyższy motyw to także sygnalizator kryzysu hollywoodzkich konwencji pełniący rolę wektora wskazującego na wyczerpanie współczesnych wartości, przejawiające się w obrazie Tarantino między innymi w relacjach między *milieu* a protagonistami.

Miejsce akcji, Los Angeles, w *Pulp Fiction* to przestrzeń bez punktu centralnego, niecharakterystyczna, niczym nieograniczona, tak naprawdę nierozpoznawalne miasto bez nazwy, w którym brakuje również sylwetki głównego bohatera²⁴. Postacie funkcjonują w neutralnych, nieoswojonych przestrzeniach takich jak kawiarnie, motele, mieszkania, nie wiążą się emocjonalnie z tymi miejscami, przemieszczają się między nimi bez uczucia chociażby namiastki przywiązania czy nostalgii. Bohaterowie wędrują pomiędzy bokserskim ringiem, pokojami motelowymi jak z filmów Godarda, współczesnymi budynkami wielorodzinnymi i luksusowymi apartamentami. W tej podróży wzroku widza nie przykuwa żaden szczegół, obserwuje on często gołe ściany, podłogi, windy, elementy starego i nowego budownictwa, w tym samym jednak stopniu sprawiające wrażenie jakby niczyich, nieprzytulnych, nieskażonych przywiązaniem człowieka do domu. W obrazach wewnątrz dominują długie, spowolnione ujęcia, przypominające odbiorcy o filmowej zasadzie następstwa kadrów w czasie w opozycji do ich komiksowego następstwa wyłącznie w przestrzeni. Uwagę zwracają na przykład zdjęcia posiadłości Mii, żony szefa gangu. Powolne ruchy kamery prezentują pokoje, w których trudno jest wyobrazić sobie codzienne życie, bieli interieuru nie zakłóca żaden pyłek czy zbędny element, jest to miejsce sterylne jak z obrazka z designerskiego katalogu. Kontrastuje z tym wizja

²¹ U. Eco, op. cit., s. 228–229.

²² Ibidem, s. 220–221.

²³ Ibidem, s. 378.

²⁴ P. Gormley, *Trashing Whiteness, Pulp Fiction, seven, strange days, and articulating affect*, „Angelaki”, kwiecień 2001, vol. 6, s. 155–170.

długich wąskich korytarzy, po których spacerują Vincent i Jules przed odzyskaniem walizy Marsellusa. Długie kadry w holu i odrapanej windzie tym razem przyczyniają się do zbudowania napięcia przed sceną konfrontacji w brudnym, klaustrofobicznym mieszkaniu. Wspomniane obrazy przestrzenne pokazują Los Angeles jako miasto pozbawione wewnętrznej struktury, niezdefiniowane, wskazują na charakterystyczną dla amerykańskiej kultury mobilność w jej negatywnym aspekcie, brak sentymentu do miejsc, ale również typowość tego miejskiego pejzażu.

Atmosfera stworzonych przez Tarantino kadrów przywołuje też na myśl cykl zdjęć Cindy Sherman pt. „Film Stills”, będących fotograficznymi autoportretami artystki wcielającej się w różne role, powstałymi w latach 1977–1982 i odczytywanymi w powiązaniu z ideą śmierci autora. Prace Sherman interpretowano bowiem jako gest odrzucenia autorskiej tożsamości, wyraz zdecentrowanej, rozproszonej jaźni, pozbawionej trwałego i stabilnego centrum. Miejsce wyraźnie zarysowanej i łatwo rozpoznawalnej indywidualności, jak pisze Grzegorz Dziamski, zajęły w nich wielorakie, niespójne wzory podsuwane przez współczesną kulturę, tworzone przez nią modele do naśladowania i role do odegrania²⁵. „Zamiast oryginalnego dzieła naznaczonego autorską intencją, otrzymaliśmy świadomie nieautentyczne klisze kulturowe, coś już-znanego i już-widzianego, odwołującego się do świata popularnych wyobrażeń, jakby prace Sherman chciały zilustrować słynną formułę Rolanda Barthesa: „Ten podmiot, który zbliża się do tekstu, jest już sam wielością tekstu, kodów nieskończonych lub, dokładniej, utraconych (takich, które zostały zapomniane)”²⁶. Prawem analogii można by zasygnalizować tutaj możliwość odczytywania przestrzeni *Pulp Fiction* jako krajobrazu już-widzianego i już-znanego, swoistego przestrzennego cytatu czy też pastiszu przestrzeni supermiasta, co wymaga oczywiście obszernego studium daleko wykraczającego poza ramy niniejszej pracy.

Za filmowe cytaty można też z całą pewnością uznać bohaterów *Pulp Fiction* czy też rekwizyty zmieniające bieg akcji. Ciekawym przykładem jest w tym kontekście Jules wpisujący się w ramy przynależącej komiksowi postaci-konwencji, karykatura czarnego kaznodziei, wędrownego mędrca czerpiącego natchnienie do zabijania z fragmentu Księgi Ezechiela, porzucającego dotychczasowe życie gangstera pod wpływem mistycznej wizji, co w towarzyszących temu objawieniu restauracyjnych okolicznościach wydaje się być posunięciem śmiesznym, niewiarygodnym i nieautentycznym²⁷. W scenie rozmowy o nawró-

²⁵ G. Dziamski, *Dekodowanie ciała. Ciało komunistyczne/ciało kapitalistyczne*, w: *Człowiek i rzecz*, pod red. S. Wyslouch, B. Kaniewskiej, ABEDIK, Poznań 1999, s. 339–348.

²⁶ Ibidem.

²⁷ B. Lowry, *Criminals Rendered in 3 Parts, Poetically*, „New York Times”, 11 września 1994, s. 29.

ceniu uwagę widza zwraca po raz kolejny również tajemnicza walizka, odebrana wcześniej przez Julesa i Vincenta, która w trakcie trwania filmu zostaje otworzona dwukrotnie, za każdym razem promieniując złośliwą poświatą na twarz otwierającego i ekran. Widz jednak nigdy nie widzi źródła tego światła, zawartość walizki pozostaje nieznana niosąc w sobie ukryte, symboliczne znaczenie. Na pierwszym poziomie można by skojarzyć tę sytuację z dziełem Stevena Spielberga *Poszukiwacze zaginionej arki*, w którym emanujący złotym światłem obiekt funkcjonował także jako symbol skrajnej przemocy. Interpretację tę można by rozszerzyć o symbolikę numeru 666, który odbiorca ma szansę zauważyć w krótkim zbliżeniu kodu walizki podczas jej otwierania przez Vincenta. Zgodnie z chrześcijańską tradycją liczba ta wzbudza asocjacje z grzechem i apokaliptycznym imieniem antychrysta z jednej strony, z drugiej zaś przypomina o sześciu dniach stworzenia świata, co sugeruje początek i koniec, potwierdzony jak się zdaje przez pojawienie się walizy w inicjujących i kończących film scenach. Ta podwójna symbolika mogłaby przywołać na myśl dwoistą naturę świata, nierozzerwalność relacji między duchem i materią zasygnalizowaną również poprzez odrodzenie Julesa i śmierć Vincenta. Ponadto, daremność prób dojrzenia źródła światła przez widza przy jednoczesnej jego zdolności do pochłaniania otaczającej rzeczywistości, zdaniem Paula Gormleya, zachęca widza do eksploracji głębi oczywistego obrazu, opozycyjność ujawnionego i nieujawnionego może być postrzegana jako metafora tęsknoty odbiorcy za tym, co realne i znaczące, a co w komiksie i estetyce Tarantino zyskuje charakter ogólnikowy chociażby poprzez zastosowanie elementarnego języka opartego na prostym kodzie.

Owa dwutorowość i wszechobecna intertekstualność zauważalna jest także we współczesnych przedstawieniach komiksowych, daleko wykraczających poza prototypy gatunku o zredukowanych walorach estetycznych, dające się zdefiniować w słowach uproszczenie czy obraz wspomagany dialogiem. Zdaniem badaczy „komiks nie jest już sztuką popularną, nie ma już „naiwnego” komiksu. [...] Komiksy, które można by jeszcze nazwać popularnymi, wprost najeżone są odniesieniami do filmu, ich twórcy robią oko do czytelnika, tym samym adresując je do podwójnej publiczności: odbiorców „naiwnych”, którzy tego przymrużenia oka nie potrafią dostrzec, oraz odbiorców bardziej wyrobionych, dla których ono jest pożywieniem wyobraźni”²⁸. Wydaje się, że podobne obserwacje mogłyby znaleźć przełożenie w naładowanych przemocą filmach Tarantino, określanych przez niektórych mianem tandety, bezguścia i kiczu, dla innych zaś nacechowanych wielopoziomowymi skojarzeniami.

Przykładem takowych mogą być asocjacje ze śmiercią i brutalnością powstające na widok przedmiotów pojawiających się w scenach w lombardzie.

²⁸ Cyt. za J. Szyłak, *Poetyka komiksu. Warstwa ikoniczna i językowa*, Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2000, s. 7.

Szczególnie przemawiającym do wyobraźni staje się moment podejmowania decyzji przez Butcha, czy uratować Marsellusa przed sodomią i pewną śmiercią z rąk piwnicznych sadomasochistów. Ten kluczowy moment, najtrudniejszy egzamin etyczny bohatera, którego konsekwencją jest jego moralne odrodzenie jak również zmiana planów życiowych boksera, podkreślony zostaje przez scenę poszukiwania właściwego narzędzia do wykonania podjętego zamiaru. Biorąc pod uwagę dramatyzm sytuacji, proces wyboru obiektu przez Butcha można uznać za powolny i bardzo precyzyjny, bohater chwytą bowiem najpierw młot z szuflady pod ladą, następnie ściąga z niej kij bejsbolowy, który z kolei zostaje zastąpiony piłą łańcuchową z górnej półki. Ostatecznie, Butch decyduje się na miecz samuraja, który może być tutaj postrzegany jako obiekt magiczny sądząc z wyrazu twarzy i niemal wytrzeszczonych oczu bohatera w momencie wspina się po broń. Samo poszukiwanie najlepiej nadającego się przedmiotu i rezygnacja z pośrednich ogniw budzi skojarzenia z mitem, baśnią czy opowieściami ludowymi, w krąg których wpisują się także takie elementy tekstu jak ciemny pokój na tyłach lombardu, przypominający loch czy jaskinię, oraz potencjalni mordercy Maynard i Zed ukryci pod maskami sprzedawców²⁹. Butch okazuje się nie tylko zdobywcą magicznego miecza (warto przy okazji zwrócić uwagę na hierarchiczne ułożenie porzucanych przez niego narzędzi od dołu do góry), zabija również bestie i ratuje Marsellusa, używając przy tym doskonale opanowanej wschodniej techniki walki. Wprowadzenie do dzieła konwencji filmów kung fu podkreśla moralne zwycięstwo bohatera, stanowi też swego rodzaju pomost między kulturą Wschodu i Zachodu w ich popularnym wydaniu. Zdrada Butcha zostaje mu wybaczona przez Marsellusa, relacje między bohaterami kończą jednak słowa: „There is no me and you”, „You lost all your L.A. privileges” („Nie ma już mnie i ciebie”, „W Los Angeles straciłeś wszystkie prawa”), które skazują byłego boksera na wygnanie, niebyt, wymazują go z pamięci³⁰. W ten sposób atrakcyjny Butch, będący w filmie niemalże wcieleniem Supermana, zostaje przeniesiony niejako na peryferia, energia ciała przechodzi w energię ducha, co w pewien sposób sygnalizuje podwójną tożsamość bohatera, nawiązującą do komiksowego prototypu nieśmiertelność i mityczną niezuszywalność. Supermannem kieruje bowiem narracyjny paradoks, jednocześnie ma on cechy ponadczasowego mitu, jednak aprobowany jest wyłącznie dlatego, że działa w świecie codziennym charakteryzującym się czasowością. Supermęska rola Butcha realizowana przez Bruca Willisą stanowi przy tym wizualizację komiksowego standardu męskości pierwotnego porządku płciowego, określanego, jak podaje

²⁹ T. Gitlin, *Revenge of the Nerd*, „New York Times”, 3 marca 1996, s. 21.

³⁰ D. Sterritt, *Cannes' Top Prize Goes to US-Made 'Pulp Fiction'*, „The Christian Science Monitor”, 25 maja 1994, s. 16.

Zbyszko Melosik, słowami: wielkość, siła i brutalność³¹. Podążając dalej torem tego rozumowania Butch mógłby stać się niemalże odpowiednikiem znaku graficznego, jakiego oczekuje się od postaci komiksu poprzez całkowitą stylizację nabierających charakter hieroglifu. Na marginesie należy wspomnieć, że historia ta w oczach badaczy zdaje się również kwestionować miejsce, jakie zajmuje w powszechnej świadomości kultura czarnych i białych, Tarantino obnaża schematyzm powierzchownej rzeczywistości tych ostatnich przypisując to, co realne i prawdziwe czarnym.

Powyższe przesłanie zostaje jeszcze zwielokrotnione jeśli potraktujemy Vincenta jako opozycję Julesa oraz w relacjach Mia-Vincent, którym brakuje oryginalności i głębi zaangażowania ze względu na brak ewolucji bohaterów. Postacie te przypominające również homogeniczne kreacje komiksowe realizują się poprzez zabawę rozumianą przede wszystkim w kategoriach przyjemności i miłego, niezobowiązującego sposobu spędzania czasu zgodnie z logiką nastawionego na rozrywkę gatunku³². Nie ma w ich życiu miejsca na dylematy i ambitne zadania. To tancerze twista, ludzie podwyższonego poziomu adrenaliny, niezbędnego, by w życiu się nie nudzić, wystarczą im szablonowe dialogi w sztucznie wystylizowanej restauracji Jack Rabbit Slim's u boku chodzących sobowtórów Marilyn Monroe, Zorro czy James Deana. Motywuje ich też strach o własną skórę, co widać w zabiegach Vincenta, by uratować Mię przed śmiercią z przedawkowania. To losom Vincenta towarzyszą chyba najbardziej gwałtowne zwroty akcji, agresywne i szokujące obrazy w rodzaju wkłuwania wielkiej igły w serce Mii, które widza wprowadzają jednocześnie w stan podenerwowania i konwulsyjnego śmiechu³³. Trudno sobie wyobrazić, by to balansowanie między opozycjami, przechodzenie od atmosfery totalnego odprężenia do przerażającej fizjologii nie zaangażowało nawet najbardziej obojętnych odbiorców, nie wyzwoliło w nich pozytywnych bądź negatywnych emocji. Wewnętrzna energia filmów Tarantino płynie bowiem z nieustannej prowokacji reżysera, który chce złapać odbiorcę na tym, że dzieło stanie się dla niego źródłem samopoznania, autoanalizy, a nierzadko i terapii³⁴.

Konkludując, można by rzec, że historia kina to dla Quentina Tarantino inspiracja i motywacja do nowych odczytań sztuki, muzeum, które chroni i eksponuje obiekty najbardziej wartościowe. Broniąc się przed jednorazowością

³¹ Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Impuls, Kraków 2010, s. 201.

³² R.B.H. Goh, *Shop-Soiled Worlds: Retailing Narratives, Typologies, and Commodity Culture*, „Social Semiotics”, Vol. 12, No. 1, 2002, s. 5–25.

³³ F. Botting, S. Wilson, *'Uuummmm, that's a tasty burger': Quentin Tarantino and the Consumption of Excess*, „Parallax” 2001, vol. 7, Nr 1, s. 29–47.

³⁴ J. Maslin, *Stylish Storytelling and Some Fodder for Remakes at Cannes*, „New York Times”, 20 maja 1994, s. C3.

i ulotnością swoich dzieł reżyser proponuje recykling tego, co obecne w kulturze w atrakcyjnym dla widza opakowaniu, nawiązując niejednokrotnie do utrwalonej w kulturze estetyki komiksu. Balansowanie na pograniczu sztuk okazuje się często przynosić zaskakujące efekty, śmiech splata się z powagą, przemoc z zabawą. Żonglerka popularnymi konwencjami w *Pulp Fiction* to nie tylko sposób na wciągnięcie widza w prowadzoną przez twórcę grę, ale przede wszystkim komunikat, że wzniesienie się na wyższy poziom, ponad przeciętność i banalność nie jest już dziś możliwe bez totalnego w nim zanurzenia, by z nizin dojrzeć głębię i szerokość potencjalnych możliwości sztuki³⁵. Filmy Tarantino, podobnie jak komiks, budzą różne emocje. Z jednej strony kojarzone są ze „szmirą”, z drugiej zaś stają się obiektem kultu, niosąc w sobie ziarno nostalgii, tęsknoty za utraconym dzieciństwem i brakiem krytycyzmu.

³⁵ J.A. Rzewuski, *Potęga banalu*, „Wprost”, 31 sierpnia 2008, s. 97–99.

TAJEMNICE JAPOŃSKICH LALEK¹

ESTERA ŻEROMSKA

Japończycy zawsze przypisywali lalkom szczególne, sakralne znaczenie. Przenosili na nie własne nieszczęścia, następnie palili, spuszczały z nurtem rzeki lub kładli na morskie fale, ponieważ wierzyli, że w ten sposób zdołają skutecznie oddalić od siebie wszelkie nieszczęścia, a w szczególności choroby. Za pośrednictwem lalek modlili się też o przyjście na świat dziecka lub o urodzajne plony. Przekonanie, że lalka ma duszę sprawia, iż mieszkańcy archipelagu do dziś chętnie obdarowują się lalkami, a ponadto nadal tradycyjnie posługują się nimi podczas wielu shintoistycznych festiwali religijnych (*matsuri*). Zanim zatem lalki, jak na Zachodzie, zaczęły służyć dzieciom jako zwykłe zabawki, przeważnie były otaczane czcią przedmiotami sakralnymi.

W Japonii w ciągu długich wieków powstało wiele rodzajów lalek wyrażających różniących się pod względem kształtu czy wielkości. Wykonywano je między innymi z gliny, drewna, bambusa, słomy, papieru, tkaniny. Na tle niezliczonych odmian wyróżniają się między innymi lalki *hina*, *kokeshi*, *dashi-ningyō*, a także lalki teatralne.

Hina

Historia lalek *hina* (dosł. dziewczynka, księżniczka) rozpoczyna się w starożytności, kiedy wykorzystywane były do celów rytualnych, ale od drugiej połowy XIX wieku traktowano je już przeważnie jako zwykłe ozdoby, co wpłynęło na rozwój festiwalu zwanego *hina-matsuri* (dosł. festiwal dziewcząt, festi-

¹ Jest to fragment wykładu wygłoszonego 25 maja 2011 r. w ramach cyklu wykładów otwartych Wydziału Neofilologii UAM.

wal lalek *hina*), obchodzonego co roku 3 marca i traktowanego jako święto dziewczynek. Obecnie jest to jedno z najpopularniejszych i najważniejszych japońskich świąt znanych również na całym świecie.

Podstawowym elementem tego święta są lalki *hina* ubrane w stroje będące miniaturą autentycznych ubiorów średniowiecznych dworzan. Lalki przedstawiają parę cesarską wraz ze świtą. Wyposażone w rozmaite akcesoria (wachlarze, instrumenty muzyczne, meble, zastawy stołowe, powozy...) są eksponowane na specjalnych, siedmiostopniowych podestach (*hinadan*) pokrytych czerwonym sukniem. Wielkość podestu może być rozmaita – od kilkucentymetrowych miniatur do kilkudziesięciometrowych konstrukcji. Usytuowanie poszczególnych figur na poszczególnych stopniach określają zasady. Według jednej z nich na najwyższym poziomie powinien się znajdować cesarz z małżonką.

W różnych okresach *hina* wytwarzano z różnych materiałów (z gliny, papieru, efektownych tkanin czy drewna) i nadawano im rozmaite kształty. Odmienności stylistyczne wynikają też z lokalnej specyfiki. Obecnie wiele egzemplarzy ma wartość prawdziwych dzieł sztuki. Szczególnie cenione są te, które od dziesiątek lat były przekazywane z córki na matkę – z pokolenia na pokolenie.

Kokeshi

Proste w formie (głowa osadzona na podłużnym korpusie bez zaznaczonych kończyn) i bardzo trwałe lalki *kokeshi*² są rzeźbione z twardego drewna, na którym następnie maluje się elementy twarzy i ubioru. Figurki odznaczają się dużymi walorami artystycznymi. Należą do najbardziej popularnych japońskich lalek drewnianych, choć ich rodowód sięga zaledwie początku XIX wieku. Wówczas zaczęły być one sprzedawane jako zwykłe pamiątki w miejscowościach uzdrowiskowych położonych na północy głównej japońskiej wyspy Honshū, czyli w (dotkniętym niedawno falą tsunami) rejonie Tōhoku, dokąd chętnie udawali się na odpoczynek rolnicy. Podobno *kokeshi* największą radość sprawiały dzieciom, zwłaszcza z ubogich, górskich wiosek. Szybko jednak przypisano im różne ważne znaczenia. Utrwaliła się między innymi wiara w to, że symbolizują matkę albo że chronią dzieci przed nieszczęściami. Najbardziej rozpowszechnione wydaje się jednak przynębiające przekonanie, że *kokeshi* przedstawiały dzieci zmarłe z głodu lub nienarodzone (z powodu poronienia lub świadomej aborcji). Ich podobizny w postaci drewnianych figurek wykonywali zrozpaczeni rodzice, aby za ich pośrednictwem modlić się do Buddy o zbawienie utraconych pociech.

² Etymologia słowa *kokeshi* nie jest jasna. Może być ono zapisywane różnymi ideogramami o wielu znaczeniach. Nie ma również pewności co do pochodzenia lalek *kokeshi*.

Pod koniec XIX wieku *kokeshi* stały się również obiektem pożądania wielu dorosłych, zwłaszcza tych, którzy zaczęli je z pasją kolekcjonować (i nadal to robią). Najcenniejsze egzemplarze są eksponowane w muzeach. O popularności i wadze *kokeshi* może świadczyć dodatkowo fakt, że od końca lat dwudziestych XX wieku powstało wiele poważnych prac naukowych na ich temat – w Japonii i za granicą. Dzięki temu obecnie te drewniane figurki należą do najlepiej rozpoznawalnych odmian japońskich lalek w świecie. W Japonii natomiast *kokeshi* są jednym z najbardziej popularnych symboli rejonu Tōhoku.

Dashi-ningyō

Dashi-ningyō są dużymi figurami ustawianymi na wielkich wozach *dashi* (wóz-góra; inaczej: *sansha*), których wysokość przekracza 30 metrów, a ciężar może dochodzić do kilku ton. Do dziś z takich lalek słyną jedne z najbardziej popularnych japońskich festiwali religijnych (*matsuri*), wśród których wyróżnia się *kawagoe-matsuri* – organizowany od ponad 350 lat w październiku w miejscowości Kawagoe niedaleko Tokio (pref. Saitama). W okresie Tokugawa (1600–1868) miejscowość tę nazywano Koedo, czyli Małym Edo (obecne Tokio). Dziś docenia się jej tradycyjną, urokliwą zabudowę architektoniczną umożliwiającą przenoszenie się w przeszłość i wyobrażanie sobie, jak w epoce świetności żywiłowej kultury mieszczańskiej wyglądała obecna, zniszczona podczas drugiej wojny światowej stolica kraju, będąca dla ówczesnych mieszkańców Kawagoe wzorcem do naśladowania.

Ważnym aspektem uroczystości *kawagoe-matsuri* jest rywalizacja między mieszkańcami wszystkich dzielnic miasta, których reprezentanci wyruszają na ulice na wozach *dashi* tworzących efektowną procesję. Każda dzielnica ma własny wóz o nieco innym wyglądzie. Uroczystości polegają na przejeżdżaniu ustaloną trasą blisko trzydziestu *dashi* przy dźwiękach charakterystycznej dla tego festiwalu melodii wygrywanej przez orkiestrę zajmującą miejsce na każdym wozie. W rytm festiwalowej muzyki na specjalnej platformie wozu wykonywane są rozmaite tańce, niektóre maskach.

Najbardziej emocjonującymi i oczekiwanyymi przez wszystkich uczestników momentami podczas tego festiwalu jest walka zespołów znajdujących się w wozach, które mijają się na jednym z największych skrzyżowań w mieście. Ustawione są wówczas frontem do siebie. Te odbywające się pośród tłumu ludzi, w zgiełku i ścisisku, niebezpieczne starcia (*hikka-awase*) są szczególnie atrakcyjne nocą rozświetlaną światłem lampionów zdobiących *dashi*. W chwale zwycięstwa odjeżdża ten wóz, którego muzycy zdołają zagłuszyć dźwięki instrumentów przeciwnika i wybić go z rytmu. Ma to zapewne związek z odwiecznym przekonaniem, że człowiek porozumiewa się z bóstwami za pośrednictwem dźwięków.

Mijanie się wozów *dashi* oznacza spotkanie (*taimen*) i wzajemne pozdrowienie się bóstw, które tymczasowo przebywają w ustawionych na dachach lalkach (*dashi-ningyō*) o blisko siedmiometrowej wysokości. Ich wizerunki mogą przedstawiać postaci mitologiczne, legendarne, literackie lub historyczne, a także wykonawców różnych tradycyjnych tańców japońskich.

Lalki *dashi-ningyō* stanowiły jedną z inspiracji twórców lalek teatralnych (*jōruri/bunraku*).

Lalki teatralne

Lalki teatralne powstały na początku XVII wieku wraz z pojawieniem się *jōruri* powszechnie kojarzonego również z nazwą *bunraku*³. Początkowo lalki te były małe, lekkie, osadzone na kiju. Prosta budowa powodowała, że bez trudu mogły być animowane przez jedną osobę. Stopniowo jednak zaczęły być one wyposażane w ruchome elementy i z czasem stały się znacznie większe, a ich ciężar dochodził nawet do dwudziestu kilogramów. Opracowano więc technikę trzyosobowej animacji – unikalnej w skali świata. Animator główny (*omozukai*) odpowiada za całą lalkę, ale porusza tylko głowę i prawą ręką. Lewą ręką manipuluje animator zwany *hidarizukai* (animator lewej ręki), a dolną częścią ciała – *ashizukai* (animator nóg).

Za najważniejszy element lalki *bunraku* uważa się głowę. Jest ich wiele odmian. Przedstawiają różne typy postaci – kobiecych i męskich, młodych i starych, pozytywnych i negatywnych. Niektóre głowy są wyposażone w ruchome elementy i mechanizmy umożliwiające błyskawiczną zmianę ekspresji. Wyłącznie do jednej roli przypisane są tylko nieliczne głowy, ale większość z nich może być wykorzystywana jako wizerunek wielu postaci z różnych sztuk.

Lalki *bunraku* zachwycają swą urodą dzieci i dorosłych. Obecnie stanowią inspirację dla wielu twórców teatralnych na całym świecie. Przede wszystkim jednak są ukoronowaniem kilkutysięcznej tradycji lalkowej Japonii.

Bibliografia

- Kawagoe-matsuri-no dashi-gyōji* (Święto wozów *dashi* używanych podczas *kawagoe-matsuri*), Kawagoe-shi Kyōiku Iinkai, Kawagoe 2002.
- Saitō Ryōsuke, *Nihon-ningyō-omocha-jiten* (Encyklopedia japońskich lalek i zabawek), Tōkyō-dō Shuppan, Tōkyō 1997.
- Yamada Tokubee, *Nihon-ningyō-shi* (Historia japońskich lalek), Kōdansha Gakujutsu Bunko, Tōkyō 1962.

³ Szerzej na temat japońskiego teatru lalkowego zob.: *Japoński teatr klasyczny: korzenie i metamorfozy*, tom 2: *kabuki, bunraku*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2010.

NOTY O AUTORACH

- Adnan Abbas** profesor doktor habilitowany, arabista, kierownik Zakładu Arabistyki i Islamistyki, Katedra Studiów Azjatyckich UAM
- Marlena Bielak** doktor nauk humanistycznych, językoznawca, anglistka, starszy wykładowca w Instytucie Humanistycznym, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile
- Hanna Ciszek** magister, literaturoznawca, neohellenistka, wykładowca w Instytucie Językoznawstwa UAM, przygotowuje rozprawę doktorską na temat twórczości Nikosa Kazantzakisa, opiekun naukowy: prof. dr hab. Bogusław Bakuła
- Jerzy Kaliszan** profesor zwyczajny, językoznawca, rusycysta, kierownik Zakładu Języka Rosyjskiego, Instytut Filologii Rosyjskiej UAM
- Joanna Kic-Drgas** magister filologii w zakresie lingwistyki stosowanej, językoznawca, słuchaczka III roku Wydziałowego Studium Doktoranckiego Wydziału Neofilologii UAM, promotor: prof. dr hab. Barbara Skowronek
- Elżbieta Kazimierska** magister, językoznawca, germanistka, słuchaczka IV roku Wydziałowego Studium Doktoranckiego Wydziału Neofilologii UAM, opiekun naukowy: prof. dr hab. Christoph Schatte
- Lê Đình Tư** doktor nauk humanistycznych, językoznawca, wietnamista, profesor wizytujący w Instytucie Językoznawstwa UAM, zasłużony lektor języka polskiego w Wietnamie
- Małgorzata Mróz** doktor nauk humanistycznych, językoznawca, anglistka
- Magdalena Pospieżyńska-Wojtkowiak** doktor nauk humanistycznych, językoznawca, anglistka, pracownik Instytutu Neofilologii, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie
- Eugeniusz Rajnik** profesor UAM doktor habilitowany, językoznawca, skandynawista, kierownik Zakładu Języków Skandynawskich, Katedra Skandynawistyki UAM
- Agnieszka Świrko** magister, językoznawca, słuchaczka II roku Wydziałowego Studium Doktoranckiego Wydziału Neofilologii UAM, opiekun naukowy: prof. dr hab. Barbara Skowronek

- Krystyna Tuszyńska** profesor UAM doktor habilitowany, literaturoznawca, neohellenistka, kierownik Zakładu Neohellenistyki, Instytut Językoznawstwa UAM
- Beata Waligórska-Olejniczak** doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, rusycystka, adiunkt w Zakładzie Komparatystyki Literacko-Kulturowej, Instytut Filologii Rosyjskiej UAM
- Jerzy Zybert** profesor UW doktor habilitowany, językoznawca, anglista, emerytowany pracownik Instytutu Anglistyki, Uniwersytet Warszawski
- Estera Żeromska** profesor UAM doktor habilitowany, literaturoznawca, japonistka specjalizująca się w badaniu teatru, literatury i kultury Japonii, kierownik Zakładu Japonistyki, kierownik Katedry Orientalistyki UAM