

Scripta Neophilologica Posnaniensia vol. 8

Spis treści

CZĘŚĆ I: JĘZYKOZNAWSTWO	1
Jerzy Bańczerowski A contribution to a theory of transitivity in Japanese (A tentative draft)	3–24
Marta Bogusławska-Tafelska Defective instrumental motivation as a cognitive rescue mechanism of the minimal learner	25–34
Anna Ewert A dynamic model of multilingualism: developmental changes in L ₁ morphology of Polish students of English	35–47
Katarzyna Karpińska-Szaj Nauka języka obcego jako składnik rewalidacji mowy	49–58
Hanna Komorowska Intercultural competence in ELT syllabus and materials design	59–81
Joanna Kubaszczyk Zu den Substantivkomposita des Polnischen aus kontrastiver Perspektive	83–96
Elżbieta Łukasiewicz What kind of system is language? – On the relevance of General Systems Theory to language studies	97–113
Małgorzata Martyńska The types of bilingualism that a bilingual represents have a significant impact on the volume and types of interference and resultant errors	115–123
Katarzyna Mecner Zum Artikel im Deutschen, Schwedischen und Englischen unter vergleichendem Aspekt mit dem Polnischen. Eine Bestandsaufnahme	125–138
Beata Mikołajczyk Wypełnienie postpola we współczesnej niemieczyźnie	139–146
Henryk Misterski Problem identyfikacji najstarszego zasobu leksykalnego pochodzenia dackiego w języku rumuńskim (terminologia substratu wobec paraleli albańskich)	147–161
Gudlaug Nedrelið Eingeführte Familiennamen und Namenmoden	163–173
Agnieszka Poźlewicz Die exklusiven expositiven Partikeln <i>genau</i> , <i>eben</i> und <i>ausgerechnet</i> und ihre Polnischen Entsprechungen	175–184
Joanna Puppel A socio-pragmatic approach to nonverbal communication with reference to the formal classroom setting	185–207

Czesława Schatte i Christoph Schatte	
Deutsche und Polnische Ergänzungsfragen und Antworten auf sie	209–222
Elżbieta Wąsik	
Porozumiewanie się językowe jako gatunkowo-specyficzna właściwość człowieka uwarunkowana rozwojem ekologiczno-społecznym ludzkości	223–234
Ewa Żebrowska	
Dialektologia niemiecka i jej przedmiot	235–245
 CZĘŚĆ II: LITERATUROZNAWSTWO I KULTUROZNAWSTWO	 247
Nikos Chadzinikolau	
ILIADA – poetyzowana historia wojny domowej	249–256
Anastazja Chatziannidi	
Για τη γλώσσα του Διονύσιου Σολωμού	257–263
Karolina Gortych	
Μία βόλτα κατά τις παλιές εκκλησίες της Θεσσαλονίκης, δηλαδή επιλεγμένο λεξιλόγιο βυζαντινής αρχιτεκτονικής	265–274
Bolesław Mrozewicz	
Fiński epos narodowy <i>Kalewala</i> . Geneza – struktura – motywy. Znaczenie dla fińskiego języka, literatury i sztuki	275–281
Rościsław Pazuchin	
Сестры Павла Филонова (Воспоминания)	283–292
 CZĘŚĆ III: MISCELLANEA	 293
Cheong Byung Kwon	
Stan i perspektywy filologii polskiej w Korei Południowej	295–311
Antoni Markunas	
Początki i terażniejszość filologii rosyjskiej na UAM	313–323
 Noty o autorach	 325

A CONTRIBUTION TO A THEORY OF TRANSITIVITY IN JAPANESE
(A TENTATIVE DRAFT)

JERZY BAŃCZEROWSKI

0. Background information

In order to briefly survey some of the circumstances that were conducive to this paper's coming into being it is necessary to go back in time 16 years. I then spent a year in Kyoto with the intention of writing a theoretical grammar of the Japanese language, and I thought I was equal to this task. However, as I was progressing with my research, doubts started to appear in my mind about whether I knew anything at all about how to write such a grammar of an ethnic language. And, finally, what inevitably had to happen, did. Towards the end of my scholarly stay in Kyoto, to my horror, I reached the hopeless conclusion that I could not accomplish my task, since I did not know how to write a theoretical grammar. My frustration would have been less if I had then been less ambitious.

A descriptive grammar of a language, if conceived of as a theory of this language, should make an adequate description of it available to us. Within such a grammar, among other things, it should be possible not only to formulate precise definitions of linguistic objects but also to formulate and prove, in a logical sense, theorems concerning a given language reality. In particular, it should be made possible to prove that a given sentence is or is not a sentence of the ethnic language at issue. Or, that a given sentence is transitive, passive, or causative, etc. Or, that a given word is in Nominative, Genitive, or Accusative, case etc. However, the idea of developing such a grammar was too attractive to be abandoned.

Of course, ethnic linguators can decide whether a given sentence is correct or not. But, if a grammar adequately describes linguators' language knowledge, then independently of this knowledge, this grammar should allow us to prove it.

It took me a long time and much effort to approach a concept of grammar understood as a theory of language in the above-indicated sense. At least it seems to me to be so, unless I am mistaken. To put it more clearly, I have developed an axiomatic

theory of diathesis, which is almost ready for publication, and the exposition of which will probably be the length of a monograph.

Unfortunately, history repeats itself in a certain sense, since now I do not know how to present this theory in informal language in such a way that it is understandable also for those unfamiliar with symbolic logic. And this is a real dilemma for me. The translation of a theory from a formal language into an informal one may also cause frustration for the explainer.

1. Introductory remarks

Diathesis* belongs to the most complex lingual categories, since it embraces both the category of voice and case, and covers a considerable part of semantics, syntax, and morpho-syntax. Diathesis in Japanese is still waiting for a comprehensive approach, that is, a theory which would adequately and exhaustively describe this category in its entirety. However, it should not be forgotten in this context that for quite some time, intensive research on the diathesis in Japanese has been conducted, the results of which reveal interesting peculiarities of this category, and allow us to better determine its properties and the status within the language.

Notwithstanding, it should also be added here that authors dealing with diathesis in Japanese usually concentrate upon phenomena concomitant with diathetic structures, for example, on the adversativity of the Japanese passive, or restrictions caused by animateness/inanimateness, etc., rather than on the essence of diathesis itself. The aim of this paper is twofold:

- (i) to propose a certain theoretical framework within which the category of diathesis as such could be investigated, and
- (ii) to apply this framework in the examination of a fragment of diathesis in Japanese, in particular of transitivity.

There will be several uncommon traits noticeable in the formulation of our theory, whereby it will differ considerably from the so-called main-stream research in this field. One of these traits will be the use of terms which may seem unusual, to say the least. However, the author has not coined them from the intent to shock the reader at any price and to thereby attract his or her attention, a method commonly resorted to in advertisements, but rather from the desire to secure for the linguistic objects those adequate terms, which our theory cannot do without, as well as those special and somewhat novel terms without which the theory would be incommunicable.

2. Diathetology and diathesis

Every linguistic subdiscipline investigates a certain subject matter, that is, a certain fragment of language reality. It seems therefore advisable to keep a clear terminological

* cf. Gk *diathesis* 'arrangement, disposition'; *tithénai* 'to put, set down, lay down'; *thetós* 'placed, set'.

distinction between a linguistic discipline and its subject matter, and in consequence to use different terms for these two entities. With this in mind, we shall draw a clear borderline between diathetology and diathesis.

Generally speaking, *diathetology* could be conceived of as a discipline dealing with sentences and desentential syntagmas, with regard to how they reflect the structure of events or states-of-affairs being designated by them. Thus, it should become evident that only certain properties of these lingual objects will be relevant to diathetology, and not all of them. More precisely, diathetology could be viewed as a class of linguistic theories, the subject matter of which is the diathetic reality of all ethnic languages, and in particular:

- (i) diathetic knowledge of ethnic linguators as well as
- (ii) the manifestation of this knowledge in the lingual objects.

The image of this subject matter projected by diathetology assumes the form of what could be called *diathesis*, to be treated as the *domain* of diathetology. This domain could, in turn, be imagined as a system consisting of

- (i) all sentences and desentential syntagmas, as primary diathetic objects, and
- (ii) all diathetically relevant relations, that is, relations binding these objects with extra-lingual entities as well as relations occurring between these objects themselves and between some of their constituents.

Of course, diathesis should adequately mirror the diathetic reality, that is, it should be an adequate image of it.

Diathetology as a class of linguistic theories which form the science about the diathetic reality of ethnic languages can be divided into:

- (i) general, and
- (ii) particular.

General diathetology constructs theories which apply to all languages. It would be a discipline located at the intersection of general semantics, general syntax and general morphology. On the other hand, the range of application of *particular diathetological* theories would be limited to an individual language or a group of languages. Thus, by applying a general diathetological theory to a particular language *L*, a diathetological theory or a *diathetological grammar* of or for this language is constructed. In what follows, a fragment of a general diathetological theory will be briefly sketched out, and subsequently applied in the description of a fragment of Japanese diathesis.

Before the presentation proper is begun, let us still add that our original intention was to propose for the readers' consideration a diathetological theory formulated with the aid of the axiomatic method. This, in turn, would require us to rigorously observe the principles determined by this method. There are four such principles, two of which refer to the sentences of a theory, and two others to the terms occurring therein. These principles are applied in the following manner:

- (i) Among the terms of a theory a certain small subset, called primitive terms, is distinguished. Their meanings should be obvious, since they are used in sentences without being defined. Hence, they are also called undefined.
- (ii) No other terms can be utilized, unless their meanings have been determined by defining them by means of primitive or previously defined terms.
- (iii) Among the sentences of a theory a certain subset, called axioms (primitive sentences, postulates), is distinguished. Their truth appears evident, and they are accepted without any further justification.
- (iv) No other sentences can be accepted as theorems of the theory, unless they can be deduced from the axioms, definitions, and sentences proved previously (cf. Tarski 1984: 23; 1994: 100; Batóg 1996: 20f).

A theory defying any of these four principles cannot be called an axiomatic theory.

After some consideration, however, we decided to abandon the idea of presenting our theory in an axiomatic format, since this would require the use of logico-mathematical apparatus. Instead, it will be presented informally, whereby it may appear friendlier to readers unversed in symbolic logic. Nevertheless, we shall start with the presentation of the primitive and some auxiliary defined terms, and when the need arises, we shall invoke some postulates all of which will be formulated here in non-symbolic language.

3. Primitive and some auxiliary defined terms

The conceptual content of the diathetological theory to be outlined in this article will be specified in advance by the set of primitive terms. This set is relatively extensive and embraces sixteen items. As has already been mentioned above, diathesis is a rather complex category, and its adequate and exhaustive description requires the application of a sufficiently rich conceptual apparatus. The primitive terms denote fundamental diathetological notions lying at the very basis of our theory. At first, the list of these terms will be given, and subsequently their intuitive sense explained.

As a matter of fact the explanation of many of these terms was already given elsewhere (cf. Bańcerowski 2000). However, for the sake of quick reference they will also be treated briefly here. The proper understanding of the primitive terms of a theory is necessary for the proper understanding of the theory itself. This statement should be constantly borne in mind, since the meanings of several of our primitive terms will diverge from those adhered to in the usual linguistic practice.

3.1 List of primitive terms

- (i) **Sen** – the set of all actual sentences,
- (ii) **Dic** – the set of all actual dictons,
- (iii) **Stg** – the set of all actual syntagmas,
- (iv) **Snd** – the set of all actual sentoidons,

- (v) **dsg** – the relation of designation,
- (vi) **sgf** – the relation of signification,
- (vii) **lkf** – the relation of lexification,
- (viii) **smf** – the relation of semification,
- (ix) **PTT** – the set of all ptotonic meanings,
- (x) **PTZ** – the set of all ptotizygic meanings,
- (xi) **Ptn** – the set of all ptotons,
- (xii) **Pzr** – the set of all ptotizygitors,
- (xiii) **syd** – the relation of syndiatheticality,
- (xiv) **Cas** – the set of all case-dictons,
- (xv) **Voc** – the set of all voice-dictons,
- (xvi) **dq** – the relation of dictonal qualification.

3.2 Sentences, dictons, syntagmas and sentoidons

The first term on our list is thus the set of all actual sentences denoted as **Sen**. In some other theoretical systems this term may be defined rather than primitive. We shall make a clear distinction between an actual sentence and a sentence as an abstract entity. An **actual sentence** is but a special kind of utterance, and as this latter it is an individual, concrete, spatio-temporal entity, produced *hic et nunc*, by a definite speaker, in a definite time and space, and by virtue of all this it acquires the property of actuality. Consequently, it cannot be used repeatedly, but only once.

Actual sentences convey messages and they function in communication as certain wholes, that is, they are communicatively indivisible. However, looked at from different angles, their segmentation or division into linearly disjunct parts is possible and results in units or segments of various kinds. Thus, for example, within actual sentences dictons and syntagmas can be distinguished.

A **dicton** is conceived of as a maximal unit of morphology, and a minimal unit of syntax. It conveys both lexical and grammatical (semical) meaning at the same time, and it may be linearly continuous or discontinuous. No synsemantical unit can be regarded as a dicton, but it forms a dicton with the appropriate autosemantic word. Each particular dicton as a part of a corresponding utterance is, as this latter, an individual, concrete, non-repeatable entity.

In accordance with our concept of dicton, desinences, affixes, adpositions, including articles, auxiliaries, and the like, should be treated as subdictonal units. Consequently, such Japanese expressions as: *sensei-wa* 'teacher, Nom, Sg', *mura-no* 'village, Gen', *hitobito-ni-yotte* 'by people', *ki-no shita-ni* 'under a tree', *kaze-de* 'wind, Instr', *yomareru* 'read, Pas, Pres', *itte ita* 'was saying', *katte oita* 'bought', *aruki nagara* 'while walking', etc. are all instances of dictons.

A lingual unit consisting of at least two dictons and forming a meaningful expression will be called an **actual syntagma**.

A desentential syntagma, that is, a syntagma derived from an actual sentence will be called here *sentoidon*. Thus, sentoidons are never sentences. They usually result from the substantivization (nominalization) or participialization of sentences. An important role in our subsequent considerations will be played by sentives. A *sentive* is here defined as either an actual sentence or sentoidon. Analogously, actual phrases will be defined. An *actual phrase* is either a dicton or an actual syntagma. The set of all dictons within sentive *s* will be denoted as dc^s .

3.3 Signation

The property of lingual signs to stand for or represent the corresponding entities of extralingual reality will find formal reflection in the *relation of signation*, within which two modes will be distinguished and accounted for in terms of:

- (i) the *relation of designation*, and
- (ii) the *relation of signification*.

We shall work on the assumption that a sign designates an object and signifies its properties. The designated object will be referred to as a *designatum*, and the signified property as a *significatum* or, simply, a *meaning* of the sign. A meaning can be signified either in a lexical or semical (grammatical) manner. Consequently, within the relation of signification two subrelations will be distinguished, that is,

- (i) the *relation of lexification*, and
- (ii) the *relation of semification*.

Two signs will be called *homolexical*, iff they lexify identical meanings. Meanings may be simple or composite.

In our subsequent inquiry into diathesis we shall deal only with those aspects of signation which are relevant for this category. Therefore signation will be restricted appropriately. In order to understand the nature of this restriction we shall now devote some attention to the structure of events. In anticipation, however, of the subsequent discussion, let us state that we are making an assumption that sentives designate events, and signify the properties of these events. Dictons, for their part, designate the participants of the events and signify the properties of these participants.

3.4 Events; diathetic and thetonic signification

The structure of an event or state-of-affairs seems to be inseparable from its lingual apprehension, since there seems to obtain a mutual interdependency: by virtue of the events being signated by the sentives, on the one hand, the structure of events is reflected in the structure of sentives, while on the other, the structure of sentives specifies the structure of events. Within each event there can be distinguished:

- (i) the set of participants, and at least
- (ii) one interparticipant relation, which could be called the relation of eventification.

The latter applies to the intraevental participants, and by virtue of this an event is brought about. For technical reasons, however, we shall prefer the terms:

- (i) *eventor*, and
- (ii) *eventificator*

for a participant within an event and the relation of eventification, respectively. Both eventors and eventificators as constituents of the events will be jointly referred to as *eventives*.

The diathetically relevant properties of events will be conceived of as dth-significata or, simply, as dth-meanings. Events may be transitive, transmittive, causofective, utive, locationative, mutive, etc. Accordingly, they will display the properties of: (i) transitivity, (ii) transmittivity, (iii) causofectivity, (iv) utivity, (v) locationativity, (vi) mutivity, etc. However, the signification of dth-meanings depends upon the signification of their constituent submeanings. These latter are nothing else but the diathetically relevant properties of eventives, that is, the constituents of events. Consequently, each dth-meaning is complex, and can be viewed as a suprasignificatum with regard to its subsignificata, which, in turn, will be referred to as thetonic, that is, thetonic meanings. This latter term will be often abbreviated by tht-, and its origin will soon become clear. Thus, for example, the dth-meaning of Transitivity is comprised of the following tht-submeanings: Agentivity, Patientivity, and Transitivity, and the dth-meaning of Transmittivity is comprised of the following tht-submeanings: Emitterity, Receptority, and Transmittivity. The dependency of the dth-meanings upon the corresponding tht-meanings finds formal reflection in the definability of the former in terms of the latter.

Within the set of tht-meanings we shall distinguish two subsets, that is:

- (i) the *set of all ptotonic meanings (PTT)*, and
- (ii) the *set of all ptotizygic meanings (PTZ)*.

Both of these sets belong to our primitive notions. By resorting to the terms 'ptotonic' and 'ptotizygic' we intentionally pick up the thread of the Greek grammatical tradition, to which we owe the term 'ptosis' used to denote case. The word *ptosis* means 'a falling' (cf. *piptō* 'I fall/am falling', *piptein* 'to fall'). The metaphorical origin of the grammatical sense of this term certainly had its source in the necessity of distinguishing between the basic or 'upright' form of a word and its inflected forms. As can also be rightly supposed, the term 'ptotizygic', already used by us, originates in a metaphor. Its first member is related to the word *ptosis*, while its second member to the word *zeugon* 'to yoke' (cf. also Gk *zygōn* 'yoke'). Metaphorically, we could say that dictons, in order to designate eventors and to signify their properties, in particular, the ptotonic meanings, have to 'fall' appropriately, that is, to assume appropriate shapes or, simply, to occur in a required case. A dicton which 'falls' will be called a *ptotonic dicton* or a *ptoton*.

Within a sentive ptotons are bound by a *ptotizygič diction* or a *ptotizygičtor*. Thus, a ptoton designates a corresponding eventor and signifies its properties, whereas a ptotizygičtor designates a corresponding eventificator and signifies its properties. Consequently, ptotons signify ptotonic meanings, while ptotizygičtors signify ptotizygič meanings. Ptotons and ptotizygičtors will be jointly referred to as *thetonic dictons* or, simply, *thetons* (cf. Gk *thetós* ‘placed, set’). And, it is only thetens which are involved in the dth-structure of sentives, since it is only by them that the signification of dth-meanings is being accomplished.

In accordance with our distinguishing of the above kinds of diathetically relevant dictons, we shall operate with the following three sets of these objects, that is:

- (i) the *set of all ptotons (Ptn)*,
- (ii) the *set of all ptotizygičtors (Pzr)*, and
- (iii) the *set of all thetens (Thn)*.

The sets *Ptn* and *Pzr* belong to our primitive terms, while the set *Thn* results from the summation of these two. The set of all thetens being constituents of sentive *s* will be denoted as *dcth_s*.

The *set of all thetetic meanings (THT)* includes both ptotonic meanings (*PTT*) and ptotizygič meanings (*PTZ*), and it may have among its elements the following:

ptotonic meanings	ptotizygič meanings
Agentivity (<i>AGTY</i>)	Transitificatority (<i>TSFTY</i>)
Patientivity (<i>PATY</i>)	Transmittificatority (<i>TMFTY</i>)
Emittority (<i>EMTY</i>)	Causofectificatority (<i>CEFTY</i>)
Receptority (<i>RCTY</i>)	.
Causatority (<i>CRTY</i>)	.
Effectority (<i>ERTY</i>)	.

Some of the tht-meanings are compatible with each other or, to put it somewhat differently, they mutually presuppose each other. Such meanings will be called syndiathetical. The *relation of syndiatheticity (syd)* also belongs to our primitive terms, and it binds, for example, tht-meanings such as Agentivity and Patientivity, Agentivity and Transitificatority, Patientivity and Transitificatority. All syndiathetic tht-meanings form the corresponding dth-meaning. In other words, each dth-meaning can be conceived of as the class of all syndiathetic tht-meanings. Thus, for example, Agentivity, Patientivity and Transitificatority form Transitivity (*TS*), while Emittority, Receptority and Transmittificatority form Transmittivity (*TM*). Let us repeat once again that while tht-meanings characterize the eventives within events, the dth-meanings characterize the events as certain wholes, and furnish a basis for their comparison.

The set of all thetens occurring in sentive *s* with respect to dth-meaning Σ will be denoted as *dcth_s^Σ*.

3.5 Morpho-syntactic categories of dictons

Thus far we have dealt with diathetically relevant dictons as regards their designation of eventives and their signification of tht-meanings. In consequence, we arrived at ptotons and ptotizygičtors as two disjoint subsets of thetens. However, we should also deal with diathetically relevant dictons as regards their membership in such morpho-syntactic categories as Case and Voice, both of which will be treated here as but subcategories of the superordinate category of *disposition* (cf. Gk *diathesis*). In fact, these are categories which a grammar of a given language usually has at its disposal. Accordingly, we shall distinguish two sets of dictons:

- (i) the *set of all case-dictons (Cas)*, and
- (ii) the *set of all voice-dictons (Voc)*.

Both of these sets belong to our primitive notions, and this presupposes that we are able to identify them among other dictons within the sentives. The case-dictons and the voice-dictons will be jointly treated as *posiion-dictons* (cf. Lt *positus*, ptp of *pōnere* ‘to place, put’; cf. also Gk *thetós* ‘placed, set’). The *set of all posiion-dictons* can be denoted as *Psn*, and the set of all posiion-dictons in sentive *s* – as *dcpo_s*.

3.6 Qualification

Sentives as the primary object of diathetological inquiry are usually syntagmas, that is, they consist of more than just one dicton. Among various relations by which intrasentential dictons are bound there should be distinguished the *relation of dictonal qualification (dq)*, which belongs to our primitive terms.

Ex: In the Japanese sentence *Kinoo watashi-no chichi-wa tsuyoi ame-ni furareta*. ‘Yesterday my father was rained on by a heavy rain’ the following pairs of dictons belong to the relation *dq*: (*chichi-wa, furareta*), (*furareta, ame-ni*), (*furareta, kinoo*), (*ame-ni, tsuyoi*), (*chichi-wa, watashi-no*). The first member in these pairs is always dicton as qualificatum, and the second member – dicton as qualificator.

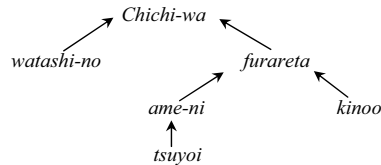
Every sentive *s* can be associated with the corresponding *system of dictonal qualification* consisting of two sets, that is:

- (i) the set of dictons forming *s (dc_s)*, and
- (ii) the set of pairs of dictons which enter the relation of qualification within *s (dq_s)*.

The Japanese sentence adduced above is operated by the following system of dictonal qualification:

$(\{kinoo, watashi-no, chichi-wa, tsuyoi, ame-ni, furareta\}, \{(chichi-wa, furareta), (chichi-wa, watashi-no), (furareta, ame-ni), (ame-ni, tsuyoi), (furareta, kinoo)\})$

This system of dictonal qualification can also be equivalently represented by means of the following graph, in which the arrows indicate the relation dq :



3.7 Diathetic restrictions and extensions of dictonal qualification

The relation dq may be restricted both to thetonic dictons as well as to positon-dictons, and it may be extended to thetonic categories as well as to positon-dictonal categories. The dth-meaning of sentive s does not depend on all its dictons, but only on its thetons, which at the same time appear to be its position-dictons. Consequently, for the purposes of diathetology, the restrictions in question are necessary.

The *relation of thetonic-dictonal qualification* within sentive s will be denoted as $dthq_s$, and it binds only those thetons which are constituents of s . However, since sentive s may signify more than just one dth-meaning, further restriction will be needed, in order to indicate that this relation concerns only thetons involved in the signification of dth-meaning Σ . Ultimately, the relation resulting from such a restriction will be denoted as $dthq_{s\Sigma}$.

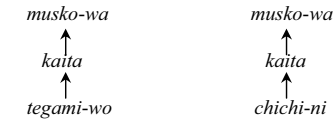
Having now at our disposal the set $dcth_{s\Sigma}^<$, and the relation $dthq_{s\Sigma}$, we are in a position to define the *symptoson* of sentive s with respect to dth-meaning Σ . This symptoson will assume the form of the system $(dcth_{s\Sigma}^< s, dthq_{s\Sigma})$. In order to denote this symptoson we shall avail ourselves of the symbol $sps_{s\Sigma}^< s$.

Ex: If we interpret s as the Japanese sentence *Musuko-wa chichi-ni tegami-wo kaita*, then this sentence is operated by two symptosons, a transitive and a transmittive one. Thus, we can write:

$sps_{rs}^< s = (\{musko-wa, tegami-wo, kaita\}, \{(musko-wa, kaita), (kaita, tegami-wo)\})$, and

$sps_{tm}^< s = (\{musko-wa, kaita, chichi-ni\}, \{(musko-wa, kaita), (kaita, chichi-ni)\})$.

These symptosons can also be equivalently represented by means of the following graphs:



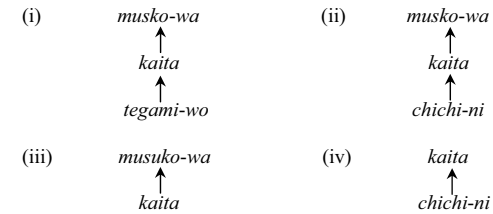
Let us now consider the relation dq_s in restriction to positon-dictons in sentive s . The relation resulting from such a restriction will be called the *relation of positon-dictonal qualification in s* , and will be denoted as $dpoq_s$.

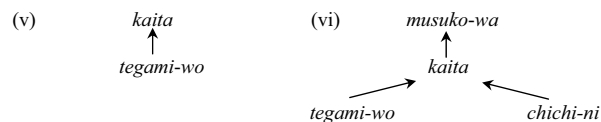
With the set $dcpo_s$ and the relation $dpoq_s$, at our disposal we can define a *concason* of sentive s . This concason will assume the form of the system (X, R) , and such that X is a subset of $dcpo_s$ and R is the relation of positon-dictonal qualification binding the dictons in X . In other words, R is included in $dpoq_s$. The symbol ces_s will denote the set of all concasons which can be distinguished within sentive s .

Ex: Let us again suppose that s is the Japanese sentence *Musuko-wa chichi-ni tegami-wo kaita*. Then, within s the following concasons can be distinguished:

- (i) $(\{musuko-wa, tegami-wo, kaita\}, \{(musuko-wa, kaita), (kaita, tegami-wo)\})$,
- (ii) $(\{musuko-wa, chichi-ni, kaita\}, \{(musuko-wa, kaita), (kaita, chichi-ni)\})$,
- (iii) $(\{musuko-wa, kaita\}, \{(musuko-wa, kaita)\})$,
- (iv) $(\{kaita, chichi-ni\}, \{(kaita, chichi-ni)\})$,
- (v) $(\{kaita, tegami-wo\}, \{(kaita, tegami-wo)\})$,
- (vi) $(\{musuko-wa, tegami-wo, chichi-ni, kaita\}, \{(musuko-wa, kaita), (kaita, tegami-wo), (kaita, chichi-ni)\})$

Alternatively and equivalently these concasons can be represented by means of the following graphs:





4. Postulates for diathetology

The propositional content of an axiomatic theory finds reflection in a system of axioms or postulates, which characterize the properties of the primitive and some auxiliary defined terms of this theory. However, since our present theory is formulated in informal language, the postulates too will be given in such language. The system of postulates proposed below for our theory consists of seventeen propositions thirteen of which should be accepted by general diathetology and four by a diathetological grammar of Japanese. These six latter ones will be given further on in the text.

Needless to say, this system of postulates is not exhaustive yet and should be subsequently enriched in an appropriate manner.

- Po 1 Sentives are a special kind of sign.
 Po 2 The set of sentives is not empty.
 Po 3 Every sentive consists of at least one dicton.
 Po 4 Dictons are a special kind of sign.
 Po 5 Every sentive has exactly one voice-dicton.
 Po 6 The relation of dictonal qualification binds only dictons.
 Po 7 If dicton x is qualified by dicton y , then y does not qualify x .
 Po 8 The set of thetonic meanings is not empty.
 Po 9 The relation of syndiathetality is an equivalence on the set of thetonic meanings.
 Po 10 Each dth-meaning is signified by some sentive.
 Po 11 Each sentive signifies some dth-meaning.
 Po 12 Only sentives are capable of signifying dth-meanings.
 Po 13 If a sentive has a symptoson with respect to dth-meaning Σ , then it signifies Σ .

The contents of all these postulates should be clear.

5. Symptosis

Each symptoson can be transformed into the corresponding symptosis which appears to be a system made up of thetonic categories, namely, thetoses. These categories, in turn, will be defined in terms of ptoses and ptotizygoses, to be introduced below.

The class of all ptotons which signify the same ptotonic meaning will be called a *ptosis*. And, the *family of all ptoses* will be symbolized as *PTS*. Categories such as Agent (*AGT*), Patient (*PAT*), Emitter (*EMR*), Receptor (*RCR*), Causator (*CSR*), Effector (*EFR*), etc. are nothing else but particular ptoses. Thus for example, Agent will

be understood here as the set of all ptotons which signify the meaning of Agentivity (*AGTY*), and Patient – as the set of all ptotons which signify the meaning of Patientivity (*PATY*). Consequently, Agent and Agentivity are two different entities, as are Patient and Patientivity.

The class of all ptotizygitors which signify the same ptotizygic meaning will be called a *ptotizygosis*. And, the *family of all ptotizygoses* will be symbolized as *PZS*. Categories such as Transittificator (*TSF*), Transmittificator (*TMF*), and Causofectificator (*CEF*), are particular ptotizygoses. Thus, for example, a Transittificator is the set of all ptotizygitors which signify the meaning of Transittificatority (*TSFTY*), and a Transmittificator, the set of all ptotizygitors which signify the meaning of Transmittificatority (*TMFTY*). And, in consequence, a Transittificator and Transittificatority are two different entities as are a Transmittificator and Transmittificatority.

From the summation of the families *PTS* and *PZS* there will result the *family of all thetoses* denoted as *THS*. An element of this family, that is, a thetosis, is either a ptosis or a ptotizygosis.

The set of all thetoses associated with sentive s , with respect to dth-meaning Σ , will be symbolized as $\text{thet}_{\Sigma}^{\leftarrow} s$. And, the relation of qualification binding the elements of this set, called the *relation of thetotic qualification in s* , with respect to Σ , will be denoted as $\text{thsq}_{s\Sigma}$. Subsequently, the concept of symptosis will be defined in terms of thetotic transformation of symptosons, that is, by replacing in them thetonic dictons by the corresponding thetoses.

Let us now assume that s is a sentive in the language under consideration L , and that the system $(\text{dcth}_{\Sigma}^{\leftarrow} s, \text{dthq}_{s\Sigma})$, such that $\text{dcth}_{\Sigma}^{\leftarrow} s = \{x_1, x_2, x_3\}$ and $\text{dthq}_{s\Sigma} = \{(x_1, x_2), (x_2, x_3)\}$, is the symptoson of s with respect to Σ , that is, $\text{sps}_{\Sigma}^{\leftarrow} s = (\text{dcth}_{\Sigma}^{\leftarrow} s, \text{dthq}_{s\Sigma})$. This symptoson can also be symbolized in the form of the following graph:

$$x_1 \longleftarrow x_2 \longleftarrow x_3$$

in which the arrows indicate the relation $\text{dthq}_{s\Sigma}$.

To the symptoson $\text{sps}_{\Sigma}^{\leftarrow} s$ there corresponds a system $(\text{thet}_{\Sigma}^{\leftarrow} s, \text{thsq}_{s\Sigma})$, such that $\text{thet}_{\Sigma}^{\leftarrow} s = \{X_1, X_2, X_3\}$ and $\text{thsq}_{s\Sigma} = \{(X_1, X_2), (X_2, X_3)\}$, in the sense that to each of the thetons x_i in $\text{dcth}_{\Sigma}^{\leftarrow} s$ there corresponds exactly one thetosis X_i in the family $\text{thet}_{\Sigma}^{\leftarrow} s$, such that x_i is an element of X_i , and any x_i and x_j in $\text{dcth}_{\Sigma}^{\leftarrow} s$ are bound by the relation $\text{dthq}_{s\Sigma}$, iff their corresponding thetoses X_i and X_j are bound by the relation $\text{thsq}_{s\Sigma}$. We can also construct the graph:

$$X_1 \longleftarrow X_2 \longleftarrow X_3$$

such that X_1 is the thetosis corresponding to x_1 , X_2 – the thetosis corresponding to x_2 , and so on.

The system $(\text{thet}_{\Sigma}^{\leftarrow} s, \text{thsq}_{s\Sigma})$ will be called the symptosis representing the symptoson $(\text{dcth}_{\Sigma}^{\leftarrow} s, \text{dthq}_{s\Sigma})$ of sentive s , with respect to Σ , and it will be denoted as $\text{Sps}_{\Sigma}^{\leftarrow} s$. From the definition of symptosis there follows that this concept always

presupposes the existence of a corresponding symptomson. Thus, if there is a symptomson of s with respect to Σ , there also must be in s a corresponding symptomson with respect to Σ .

Ex: The transitive symptomson of the sentence $s = \text{Musuko-wa chichi-ni tegami-wo kaita}$, that is:

$sps_{TS}^s = (\{musko-wa, tegami-wo, kaita\}, \{(musko-wa, kaita), (kaita, tegami-wo)\})$,

is thus represented by the transitive symptomson, that is:

$Sps_{TS}^s = (\{AGT, PAT, TSF\}, \{(AGT, TSF), (TSF, PAT)\})$.

Equivalently, we can say that the graph:

$Musko-wa \leftarrow kaita \leftarrow tegami-wo$

is represented by the graph:

$AGT \leftarrow TSF \leftarrow PAT$

The symptomsons specified by the same dth-meaning Σ may differ in one and the same language L . It seems that in the diathetological grammar of Japanese the following postulate should be accepted:

Po 14 The dth-meaning of Transitivity specifies in Japanese only the following three symptomsons:

1. $(\{AGT, PAT, TSF\}, \{(AGT, TSF), (TSF, PAT)\})$,
2. $(\{AGT, PAT, TSF\}, \{(PAT, TSF), (TSF, AGT)\})$,
3. $(\{AGT, PAT, TSF\}, \{(TSF, AGT), (TSF, PAT)\})$.

These symptomsons represent the corresponding symptomsons within, among others, the following Japanese sentives, respectively:

1. (i) *Neko-wa nezumi-wo tsukamaeta*. 'The cat caught a mouse'.
- (ii) *Nezumi-wo tsukamaeta neko-wa (kurokatta)*. 'The cat which caught a mouse (was black)'.
2. (iii) *Nezumi-ga neko-ni tsukamaerareta*. 'A mouse was caught by the cat'.
- (iv) *Neko-ni tsukamaerareta nezumi-wa (chiisakatta)*. 'The mouse caught by the cat (was small)'.
- (v) *Neko-ga tsukamaeta nezumi-wa (chiisakatta)*. 'The mouse which the cat caught (was small)'.
- (vi) *Neko-no tsukamaeta nezumi-wa (nigete mita)*. 'A mouse which the cat caught (tried to escape)'.

3. (vii) *Nezumi-wo neko-ga tsukamaeta koto-wa (kanashikatta)*. 'The catching of a mouse by the cat (was a pity)'.
- (viii) *Neko-ni nezumi-ga tsukamaerareta koto-wa (kanashikatta)*. 'The mouse's being caught by the cat (was a pity)'.

The concept of symptomson is also instrumental in defining the *relation of symptomatic flexion*, with respect to dth-meaning Σ . This relation will be denoted as fsp_{Σ} . We shall say that any two sentives are bound by this relation, iff they are homolexical and signify Σ , but their symptomsons with respect to Σ are represented by different symptomsons. Thus, for example, the Japanese sentives 1.(i) and 2.(iii) bear the relation fsp_{TS} , but the sentives 1.(i) and 1.(ii) do not.

6. Concasion

Every concasion can be transformed into the corresponding concasion which appears to be a system made up of positon-dictonal categories, that is, of positons. These categories will be defined in terms of cases and voices, to be introduced below.

The class of all case-dictons which are homocasual, that is, occur in the same case, will be called a *case*. The *family of all cases* will be denoted by the symbol *CAS*. Categories such as Nominative (*NOM*), Genitive (*GEN*), Dative (*DAT*), and Accusative (*ACC*), are particular cases.

The class of all voice-dictons which are homovoicical, i.e., occur in the same voice, will be called a *voice*. The *family of all voices* will be denoted by the symbol *VOC*. Categories such as: Active verb (*VAC*), Passive verb (*VPA*), Verbal noun (*NVB*), Active participle (*PAC*), and Passive participle (*PPA*), are some particular voices.

The family *CAS* and the family *VOC*, if united, will jointly form the *family of all positons*, to be denoted as *PON*. An element of this family, that is, a positon, is either a case or a voice.

The set of all positons associated with sentive s will be symbolized as pos^s , and the relation of qualification binding the elements of this set, called the *relation of positional qualification in s* , will be denoted as $posq_s$.

Let us now suppose that s is a sentive in the language under consideration L . Let the system (X, R) , such that $X \subset dcpo^s$, and $R \subset dpoq_s$, and $X = \{x_1, x_2, x_3\}$, and $R = \{(x_1, x_2), (x_2, x_3)\}$, be a concasion of s , that is $(X, R) \subset ccs^s$. This concasion can also be symbolized by means of the following graph:

$x_1 \leftarrow x_2 \leftarrow x_3$

in which the arrows indicate the relation R .

To the concasion (X, R) there corresponds a system $(\mathcal{X}, \mathcal{R})$, such that $\mathcal{X} \subset pos^s$ and $\mathcal{R} \subset posq_s$, and $\mathcal{X} = \{X_1, X_2, X_3\}$ and $\mathcal{R} = \{(X_1, X_2), (X_2, X_3)\}$, in the sense that to each of the positon-dictons x_i in X there corresponds exactly one positon X_i in the family \mathcal{X} , and each x_i and x_j in X are bound by the relation R , iff the corresponding positons X_i and X_j in \mathcal{X} are bound by the relation \mathcal{R} . We can also construct the graph:

$$X_1 \leftarrow X_2 \leftarrow X_3$$

such that X_1 is the positon corresponding to x_1 , X_2 is the positon corresponding to x_2 , and so on.

The system $(\mathcal{X}, \mathcal{A})$ will be called the concason representing the concason (X, R) of sentive s . The set of all concasons by which s is operated will be denoted by Ccs^s . Consequently, $(\mathcal{X}, \mathcal{A})$ is an element of Ccs^s . Formally, $(\mathcal{X}, \mathcal{A}) \in Ccs^s$.

Ex: The concason $(\{musuko-wa, tegami-wo, kaita\}, \{(musuko-wa, kaita), (kaita, tegami-wo)\})$ is thus represented by the following concason: $(\{NOM, ACC, VAC\}, \{(NOM, VAC), (VAC, ACC)\})$. Equivalently we can say that the graph:

$$musuko-wa \leftarrow kaita \leftarrow tegami-wo$$

is represented by the graph:

$$NOM \leftarrow VAC \leftarrow ACC.$$

Analogously to the relation of symptotic flection we shall also introduce the **relation of concasional flection (fcs)**. Two sentives will be bound by this relation, iff they are homolexical but their concasons are represented by different concasons.

One of the fundamental concepts of diathetology is certainly that of **diathetic paradigm**. It will be conceived of as a class of sentives fulfilling certain conditions. A definition of this concept may be surveyed along the following lines:

A class of sentives is a dth-paradigm P established with regard to dth-meaning Σ , iff it satisfies, among other postulates, the following:

- Po (i) All sentives belonging to P signify Σ ,
- Po (ii) All sentives belonging to P are homolexical,
- Po (iii) Any two different sentives belonging to P are either in the relation fsp_{Σ} or in the relation fcs .

All the sentives (i) – (viii) represented by symptoses 1. – 3. form a dth-paradigm with regard to Transitivity (cf. page 6 – 7).

Symptoses characterizing sentives are dependent upon the corresponding concasons operating within these sentives. Putting it differently, we can also say that certain concasons of sentive s specify appropriate symptoses. In order to reflect upon this dependency we shall avail ourselves of the **relation of concasional symptosis specification for**. And, we shall say that :

concason \mathbb{C} specifies symptosis \mathbb{S} for sentive s , if s is characterized by symptosis s on condition that it is characterized by concason \mathbb{C} , and if concason c in s , represented by \mathbb{C} , is at the same time the symptoson in s represented by \mathbb{S} .

Let us now exemplify the idea behind concasional symptosis specification. For this purpose let us again avail ourselves of Japanese sentive $s = Musuko-wa chichi-ni tegami-wo kaita$. Various concasons may be distinguished within s . However, not all of them will be represented by concasons specifying full symptoses. Thus, for example, the concason $(\{kaita, tegami-wo\}, \{(kaita, tegami-wo)\})$ is represented by concason $(\{VAC, ACC\}, \{(VAC, ACC)\})$. But this concason does not specify a full symptosis, and may be disregarded for the time being. On the contrary, the concason $(\{musuko-wa, tegami-wo, kaita\}, \{(musuko-wa, kaita), (kaita, tegami-wo)\})$ is represented by concason $(\{NOM, ACC, VAC\}, \{(NOM, VAC), (VAC, ACC)\})$, which unambiguously specifies symptosis $(\{AGT, PAT, TSF\}, \{(AGT, TSF), (TSF, PAT)\})$. And this is transitive symptosis. The symptoson represented by this symptosis is identical with the concason represented by the concason in question.

Within the diathetological grammar of Japanese the following postulates should also be accepted:

- Po 15 Concason $(\{NOM, ACC, VAC\}, \{(NOM, VAC), (VAC, ACC)\})$, specifies symptosis $(\{AGT, PAT, TSF\}, \{(AGT, TSF), (TSF, PAT)\})$.
- Po 16 Concason $(\{NOM, DAT, VPA\}, \{(NOM, VPA), (VPA, DAT)\})$, specifies symptosis $(\{AGT, PAT, TSF\}, \{(PAT, TSF), (TSF, AGT)\})$.
- Po 17 Concason $(\{NOM, ACC, NVB\}, \{(NVB, NOM), (NVB, ACC)\})$, specifies symptosis $(\{AGT, PAT, TSF\}, \{(TSF, AGT), (TSF, PAT)\})$.

7. Diathetification

The determination of the diathetic status of the sentives could be called diathetification, and it would also embrace their diathetic categorization. Thus, for example, particular categories of sentives should be defined. As we already mentioned at the beginning of our article, a grammar of a language, understood as a theory of this language, should make it possible to formulate and to prove theorems about it. Consequently, within diathetology, as a grammar of diathesis, it should be possible to formulate and to prove theorems concerning diathesis. In what follows we would like to show what the procedure of proving that a sentive of a given language is transitive should look like, that is, what steps it should incorporate.

A transitive sentive in language L will be defined as every sentive of L which signifies the dth-meaning of Transitivity (abbreviated as **TS**). Expressing it differently, the set of transitive sentives in L has as its elements only those sentives which signify **TS**.

Let us then formulate the following theorem: The Japanese sentence $s = Daigaku-no gakusei-wa kono benrina jisho-wo yoku tsukau$ 'University students often use this useful dictionary' is transitive, or in other words, it belongs to the set of transitive sentences of this language. In order to prove this theorem, basing ourselves on the diathetological grammar, it should be shown first that:

- (i) s signifies **TS** (from the definition of transitive sentives it follows that if a sentive signifies **TS**, then it is transitive itself);
- (ii) In order to show that s signifies **TS**, we have to show first that:
- (iii) s has a transitive symptoson, (because Po 13 says that if a sentive has a transitive symptoson, then it signifies **TS**);
- (iv) In order to show that s has a transitive symptoson, we have to show first that there is in s a symptoson represented by transitive symptosis, (since from the definition of symptosis there follows that if a sentive has a symptosis with respect to Σ , then obligatorily it also must have a cor-responding symptoson with respect to Σ);
- (v) The existence of transitive symptosis of s depends upon an appropriate concason of s . (Po 15-17 state which concasons specify which transitive symptoses in language L .) We have thus to show that:
- (vi) s has a concason which specifies a transitive symptosis of s ;
- (vii) The existence of each concason of s depends, in turn, upon the corresponding concason in s , which is represented by this concason;
- (viii) In order to show that (vi) holds, we have to find out whether there is an appropriate concason in s .

Thus, while proving our theorem we have to reverse the above procedure, and start with

- (i) the identification of all concasons in s .
 - (ii) Among these concasons one has the form: ($\{gakusei-wa, jisho-wo, tsukau\}$, ($\{gakusei-wa, tsukau\}$, ($tsukau, jisho-wo$))).
 - (iii) This concason is represented by the concason ($\{NOM, ACC, VAC\}$, ($\{NOM, VAC\}$, (VAC, ACC))).
 - (iv) This concason, in turn, specifies symptosis ($\{AGT, PAT, TSF\}$, ($\{AGT, TSF\}$, (TSF, PAT))), which appears to be a transitive symptosis (cf. Po 12 – 15).
 - (v) This symptosis represents the corresponding transitive symptoson in s , which is identical with the concason in s , given in (ii), (cf. definition of the relation of concasonal symptosis specification for);
 - (vi) If s has a transitive symptoson, then it signifies **TS** (cf. Po 13);
 - (vii) And, if s signifies **TS**, then it belongs to the set of transitive sentences in Japanese.
- qed

Although at the end of our proof we have put the abbreviation qed (*quod erat demonstrandum*), it is obvious that it is not a formal proof, since we have not availed ourselves of the formal language which would guarantee a precise and unambiguous formulation of the theorems and definitions. However, an axiomatic version of this article will already make an extensive use of formal language, and the proof in question will assume there a more appropriate shape.

8. Concluding remarks

As has already been stated at the beginning of our paper, the current diathetological inquiry concerns only a fragment of diathetic reality. First some theoretical principles of diathetology were discussed, while primitive terms were explained and some of the postulates enumerated. Subsequently, we proceeded to define such fundamental diathetological concepts as symptoson, symptosis, concason, concasion, and symptosis flection. Of special importance for diathetology is the interaction between symptoses and concasons, in the sense that the latter specify the former. Taking this interaction into account is absolutely necessary for proving the theorem formulated above.

Applying general diathetological principles to Japanese, we are able to show whether a sentence of this language is transitive or not. The proof procedure could be formalized, if a formal language would be used.

As can be rightly inferred, the proposed diathetological theory could be expanded in various directions.

Bibliography

- Akatsuka, Noriko M. and Susan Strauss (eds.). 2002. *Japanese/Korean Linguistics* 10. Stanford: Center for the Study of Language and Information.
- Bach, E.W. 1980. In defence of passive. *Linguistics and Philosophy* 3: 397- 441.
- Bańcerowski, Jerzy. 1993. Some theoretical aspects of diathesis. In: Darski, J. and Z. Vetulani (eds.). 17-23.
- . 2000. Is linguistic semantics axiomatically tangible. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* II: 3-26.
- . 2001. Some aspects of the category of diathesis in Korean. In: Cheong, B-K. and Ch.-Wu. Pak (eds.). 31-53.
- Barber, E.J.W. 1980. Voice: Beyond the passive. *Berkeley Linguistic Society* 1: 16-24.
- Batóg, Tadeusz. 1996. *Dwa paradygmaty matematyki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Beedham, C. 1981. The passive in English, German and Russian. *Journal of Linguistics* 17: 319-326.
- Chappel, H. 1980. Is the get-passive adversative? *Papers in Linguistics* 13: 411-452.
- . 1986. The passive of bodily effect in Chinese. *Studies in Language* 10: 271-296.
- Cheong, Byung-Kwon and Cheong-Wu Pak (eds.). 2001. *Je 8 hwe jeonggi haksul daehwe. Haksul Daehwe Nonmunjip*. Seoul: Hanguk Dong Yureop Balkan Hakhwe, Hanguk Wegugeo Daehakkyo, Dong Yureop Balkan Yeonguso.
- Clair, R. St. and W. von Raffler-Engle (eds.). 1982. *Language and cognitive styles*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Cole, Peter and Jerrold M. Sadock (eds.). 1977. *Grammatical relations. Syntax and semantics* 8. New York: Academic Press.
- Comrie, Bernard. 1977. In defence of spontaneous demotion: The impersonal passive. In: Cole, P. and J.M. Sadock (eds.). 47-58.
- . 1978. Ergativity. In: Lehmann, W.P. (ed.). 329-394.

- . 1981. Aspect and voice: some reflections on perfect and passive. In: Tedesci, Philip J. and Annie Zaenen (eds.). 65-78.
- Darski, Józef and Zygmunt Vetulani (eds.). 1993. *Sprache – Kommunikation – Informatik*. Tübingen: Niemeyer.
- Davison, A. 1980. Peculiar passives. *Language* 56: 47-66.
- Dubinsky, S. 1985. Oblique to direct object advancement in Japanese. *Linguistic Analysis* 15: 57-75.
- Du Bois, John W. 1987. The discourse basis of ergativity. *Language* 63.4: 805-855.
- Fillmore, Charles. 1977. The case for case reopened. In: Cole, P. and J.M. Sadock (eds.). 59-82.
- Givón, Talmy. 1990. *Syntax. A functional typological introduction*. 2 vols. Amsterdam: John Benjamins.
- Halliday, M.A.K. 1968. Notes on transitivity and theme in English. *Journal of Linguistics* 4: 179-215.
- Haspelmath, Martin. 1990. The grammaticization of passive morphology. *Studies in Language* 14.1: 25-72.
- Heger, Klaus. 1982. Nominative – Subjekt – Thema. In: Heinz, Sieglinde and Ulrich Wandruszka (eds.). 87-93.
- Heinz, Sieglinde and Ulrich Wandruszka (eds.). 1982. *Fakten und Theorien. Festschrift für Helmut Stimm zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Narr.
- Hoekstra, T. 1984. *Transitivity: Grammatical relations in government-binding theory*. Dordrecht: Foris.
- Holda, Martin. 1997. *Some remarks on Japanese passive constructions. Chiba University International Student Center Bulletin*. Chiba: Chiba University.
- . 1999. Some remarks on transitivity in Japanese and Polish. In: Kozyra A., R. Huszicza and Sh. Kukimoto (eds.). 381-393.
- Holvoet, Axel. 2001. *Studies in the Latvian verb*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hopper, Paul and Sandra A. Thompson. 1989. Transitivity in grammar and discourse. *Language* 56.2: 251-299.
- Hopper, Paul and Sandra A. Thompson (eds.). 1982. *Studies in transitivity. Syntax and Semantics* 15. New York: Academic Press.
- Howard, Irwin and Agnes M. Niyekawa-Howard. 1976. Possivization. In: Shibatani M. (ed.). 201-237.
- Ikegami, Y. 1982a. Source vs. Goal: A case of linguistic dissymmetry. In: Clair, R.St. and W. von Raffler-Engle (eds.). 1-24.
- . 1982b. Indirect causation and de-agentivization: The semantics of involvement in English and Japanese. *Tokyo Daigaku Kyooyoo Gakubu Kenkyuu Kiyoo* 29: 95-112.
- Izui, H. 1970. Ditolical expressions in Japanese and other languages. *Gengo-no sekai*: 427-430.
- Jacobsen, Wesley M. 1992. *The transitive structure of events in Japanese*. Toogyoo: Kuroshio Publishers.
- Keenan, Edward L. 1985. Passive in the world's languages. In: Shopen, T. (ed.). 243-281.
- Klaiman, M.H. 1982a. Toward a universal semantics of indirect subject constructions. *Berkeley Linguistic Society* 17: 123-135.
- . 1982b. Affectedness and the voice system of Japanese. *Berkeley Linguistic Society* 18: 398-413.
- . 1987. Aktionsart, semantics, and function in the Japanese 'passive'. *Studies in Language* 11: 401-434.

- Klimov, Georgij A. 1974. On the character of active typology. *Linguistics* 131: 11-25.
- Kozyra, A., R. Huszicza and Sh. Kukimoto (eds.). 1999. *Proceedings of Warsaw Symposium on Japanese Studies*. 23-26. November 1994. Warsaw: Department of Japanese and Korean Studies, Oriental Institute, Warsaw University, Academic Publishing House DIALOG.
- Langacker, R.W. 1982. Space grammar, analysability, and the English passive. *Language* 58: 22-80.
- Larson, R.K. 1988. On the double object construction. *Linguistic Inquiry* 19: 335-391.
- Lazard, G. 1983. Antipersonal verbs, transitivity continuum and the notion of transitivity. In: Seiler, Hansjakob and Günter Brettschneider (eds.). 115-123.
- Lehman, Winfred P. (ed.). 1978. *Syntactic typology studies in the phenomenology of language*. Austin: University of Texas Press.
- Moravcsik, E. 1978. On the distribution of ergative and accusative patterns. *Lingua* 45: 233-279.
- Mathew, S.D. 1982. In defence of a universal passive. *Linguistic Analysis* 10: 53-61.
- Miyagawa, Shigeru. 1984. Blocking and Japanese causatives. *Lingua* 64: 177-207.
- Nishio, H. 1983. Passive and causative in Japanese and elsewhere. *Papers in East Asian Languages* 1: 91-99.
- Ono, Yoshihiko. 1988. The function of the Japanese passive. *Arbeiten des Kölner Universalien Projekts* 75: 1-97.
- Perlmutter, David. 1978. Impersonal passives and the unaccusative hypothesis. *Proceedings of the Berkeley Linguistic Society* 4: 157-189.
- Perlmutter, David and Paul Postal. 1977. Toward a universal characterization of passivization. *Berkeley Linguistic Society* 3: 394-417.
- Plank, Frans (ed.). 1979. *Ergativity. Towards a theory of grammatical relations*. London: Academic Press.
- . 1985. *Relational typology*. Berlin: Mouton.
- Ranson, E.N. 1979. Definiteness and animacy constraints on passive and double object constructions in English. *Glossa* 13: 215-240.
- Rugalewa, A. 1977. Nominalizations of possessive sentences. *Language Sciences* 47: 1-6.
- Saad, George Nehmeh. 1982. *Transitivity, causation and passivization. A semantic-syntactic study of the verb in classical Arabic*. London: Kegan Paul International. (Library of Arabic Linguistics).
- Sato, C. 1982. Some properties of inanimate subject passives. *Papers in Japanese Linguistics* 8: 177-190.
- Saxokija, M.M. 1985. *Possessivnost', perexodnost' i ergativnost'*. Tbilisi: Mecniereba.
- Seiler, Hansjakob and Günter Brettschneider (eds.). 1983. *Language invariants and mental operations. Language universals series*, Bd. 5. – Tübingen: Narr.
- Shaumjan, S. 1985. Ergativity and universal grammar. In: Plank, Frans (ed.). 311-339.
- Shibatani, Masayoshi (ed.). 1976. *Japanese generative grammar. Syntax and Semantics* 5. New York: Academic Press.
- . 1976. *The grammar of causative constructions. Syntax and Semantics* 6. New York: Academic Press.
- . 1985. Passives and related constructions: A prototype analysis. *Language* 61: 821-848.
- Shimomiya, Tadao 1978. *Zur Typologie des Georgischen (Verglichen mit dem Indogermanischen)*. Tokyo: Gakushuin.
- Shopen, T. (ed.). 1985. *Language typology and syntactic description*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Siewierska, A. 1984. *The passive: A comparative linguistic analysis*. London: Croom Helm.
- Stefański, Witold 1990. *The diathesis in Indo-European*. Poznań: Adam Mickiewicz University Press.
- Tarski, Alfred. 1984. Prawda i dowód. *Studia Filozoficzne* 2 (219): 9-30.
- . 1994. *Introduction to logic and to the methodology of the deductive sciences*. (4th ed.) New York/Oxford: Oxford University Press.
- Tedeschi, Philip J. and Annie Zaenen (eds.). 1981. *Tense and aspect. Syntax and Semantics 14*. New York: Academic Press.
- Tsunoda, T. 1981. Split case-marking patterns in verb-types and tense/aspect/mood. *Linguistics* 19: 389-438.
- Uhlenbeck, H. 1901. Agens und Patiens im Kasussystem der indogermanischen Sprachen. *Indogermanische Forschungen* 12: 170-171.
- Valin, van R.D. jr. 1980. On the distribution of passive and antipassive constructions in universal grammar. *Lingua* 50: 303-327.
- . 1981. Grammatical relations in ergative languages. *Studies in Language* 5: 361-394.
- Wierzbicka, Anna. 1979. Are grammatical categories vague or polysemous? (The Japanese “adversative” passive in a typological context). *Papers in Linguistics* 12: 111-164.
- Xolodovič, Aleksandr A. (ed.). 1974. *Tipologija passivnych konstrukcij*. Leningrad: Nauka.
- . 1975-1976. Diathesis and voice in modern Japanese. *Papers in Japanese Linguistics* 4: 55-83.

DEFECTIVE INSTRUMENTAL MOTIVATION AS A COGNITIVE RESCUE
MECHANISM OF THE MINIMAL LEARNER

MARTA BOGUSŁAWSKA-TAFELSKA

1. Introduction

The current analysis has been inspired by the research project results obtained for the purpose of my PhD thesis. The objective of the research was, first, to draw the psycholinguistic profiles of 21 first-year students of English Philology at University of Warmia and Mazury, Olsztyn; second, to test the trichotomous 'maximal-optimal-minimal model' of the language learner against the subject group observed. In the course of the psycholinguistic investigation undertaken in the project it was suggested that the subjects realize the minimal learner profile; their cognitive-linguistic, emotional and motivational parameters were in some respects defective, suggesting borderline, or 'minimal', values. In this paper, it is the motivational parameters of the subjects that will be in the focus of attention; specifically, the defective character of the motivational drive will be detected and put to analysis. It has to be noticed at this point that, while it is the specified group of Polish students that served as a scientific reference here, one may risk a statement that the motivational profile sketched is representative for a large part of the community of Polish university students. One of the assumptions put forth in the current paper is that defective instrumental motivation belongs to the collection of psycholinguistic universals in the context of the Polish educational system; consequently, the very mechanism has to be recognized and diagnosed by psycholinguistically oriented specialists, to help both educators in their academic, glottodidactic practice and, ideally, students themselves in their life-long self-education.

2. Motivation in glottomethodological research

To begin with, a brief report will be attempted at, presenting the manifold definitions of the motivational drive that have been proposed in the specialist literature. Interestingly enough, a significant fraction of the research in the field of glottomethodology has been devoted to motives which can be characterized as conforming to the standards of normalcy; in other words, typologies and definitions of motivation that arrest scholarly attention today concentrate on the motivational drives of a functionally healthy organism. Later in this study it will be argued that any methodological counseling based on such a fragmentary empirical account, will fail to minimize the risk of a breakdown in the educational process, possible in cases of the minimal learner profile.

Researchers examining motivation in the educational process start their discussions from the dichotomy of instrumental motivation vs. integrative motivation. The former type refers to concrete, usually professional benefits consequent on the skills and qualifications one has possessed. Integrative motivation, conversely, is less egoistic, being rooted in the genuine unconditional attraction to the ability one is motivated to obtain (cf. Hahn in Kral, 1994:76, 77; Green, 1994:85). While some researchers treat these motives as the components of a dichotomy, others perceive the integrative and the instrumental motives as the extremes of the continuum. Green, on the other hand, distinguishes three distinct levels of motivation, which interact with each other continually. These levels comprise, first, holistic motivation, which is related to the process of self-realization. This approach was pioneered by Maslow, who pointed to the ego-centred self-development as the ultimate goal of an individual. Second, cultural-linguistic motivation is specified by the scholar, which refers to an individual's adaptation to a given culture, presupposing one's mediation across cultures and community boundaries. Last of all, Green discusses cognitive-linguistic motivation connected with an individual in formal language-learning situations (cf. Green, 1994:83, 84). Further, one should mention the contribution of the Polish psychologist Janusz Reykowski, who distinguishes between positive and negative motives, the former being a person's wishes and appetite for things; the later combining all the fears and displeasures that a person is motivated to avoid. In the educational context, a student is positively motivated when he/she aims to pass the examination to satisfy his/her ambitions or, simply, to know more. However, the same student may be motivated by the fear of a friend's reaction to a possible failure; or he/she may strive to avoid the negative evaluation on the part of a teacher. In this case the negative motivation comes into play (cf. Reykowski, 1977; Pfeiffer, 2001:112, 113). According to the psychologist, motivational processes are always subordinated with regard to one's consciousness system (cf. Reykowski, 1977, 21). In addition, motivation partakes in all decision-making processes as motives help to select parameters and distribute energy in an optimal way. Of importance is the fact that a vast collection of motives humans are driven by in their

lives are, in a sense, inherited from the surrounding. As one's motives co-create one's mental map, embracing the awareness of what is worth pursuing in life, what is not and why, one's personal experience constitutes but one of confounding mechanisms in the cognitive representation architecture. Apart from direct experience, the transfer of knowledge is a cognitive mechanism of pivotal importance both from the perspective of an organism's maturation, and from the perspective of the social functions an individual is to perform and partake in (cf. Puppel, 2000).

Another classification of motivational drives encompasses eight basic motives that can be singled out in the learning process of the foreign language education. Namely, researchers point to the cognitive motive, related to a student's curiosity and adaptational mechanisms; the applicability motive, related to both the integrative and instrumental variants of motivation; the communicative motive, which indicates a certain readiness and effort towards linguistic and informational exchange in the target language; the experience-related motive that can be incited by emotionally-marked classroom context; the motive of a teacher, which is related to the teacher – student communication dyad; the motive of the parents, that is related to the parents – student communication dyad; the social motive, which raises the issue of a social status and respect consequent on one's educational background; and the motive of prestige, being the personal impulse towards raising one's own value as a person (cf. Pfeiffer, 2001:112, 113) (translation mine – M. B-T).

One has to admit a limited applicability of the above summarized theoretical proposals. The precept of the autonomy of a student, which has become a central concept in the recent glottomethodological research, allows a student to develop his/her own mental states and attitudes, optimal with regard to his/her ontogenic maturation, and to his/her educational success. In other words, a multitude of motives and motivational drives that can be traced down in the community of Polish university students explains the psychological/strategic individuality and the uniqueness of each organism; however, it can hardly account for psycholinguistic snags or, in extreme cases, the overall obstruction of the educational process. When the educational process becomes inhibited, there have to be some underlying pathogenic mechanisms which have retarded it. These processes can be either of the intrapersonal or the interpersonal character. However, one can safely assume at this point that the above typologies of motivation in education do not provide any cognitively grounded speculations concerning these defective mechanisms. In the subsequent sections of this paper, the motivational profile of the minimal learner will be sketched, in which such pathogenic motivational processes are explored and given the label defective instrumental motivation. As the psycholinguistic perspective equates exploring the almost unexplorable, in terms of the traditional empirical instruments, object which is the human mind, the considerations presented in this paper are hypothetical and will not escape future supplementation and/or verification.

3. The minimal motivational profile of the subjects

Another feature of the above summarized approaches to motivational force in education is a far-going isolation of the motivational process from the rest of the human mental dynamics. It seems that the analysis of motivation as an isolated mechanism, irrespective of the human ontogenic biography as well as of the dynamically changing intraorganism and external contexts, contributes to the reductionist character of this glottodidactic research. In order to account for any mental/psychological mechanism in humans one needs the information about the overall architecture of the human behavior and its determinants. The precision and accurateness of the research into the human mind can be achieved when there is an agreement on the central psycholinguistic precept that the human organism is an integrated psycho-physiological whole, where certain features result from other features, where biological, psychological and environmental repertoire of constituents permeate every aspect of the student's reaction and mental base, understood both as a container and as a processor (cf. Puppel, 2003). The below presented considerations attempt to propose such a multidimensional and dynamic approach to the question of motivation in education. The main assumption in this paper is that defective instrumental motivation becomes a real challenge to be confronted with in the psycholinguistic considerations over the educational process of the minimal student.

3.1 The psycholinguistic diagnosis

In order to discuss the minimal motivational profile of the students in the experimental group, it is essential to start from presenting three categories of educational problems that were identified by the academic teacher/experimenter in the initial stage of the project realization. The problems noticed fall into:

- the category of cognitive-linguistic problems, which refer to the initial, low competence of the students, with regard to both the linguistic and metalinguistic knowledge;
- the category of motivational problems, referring to the negative instrumental type of motivation;
- the category of emotive problems, which refer to alexithymic symptoms, denoting both lowered emotional competence, and defective cognitive processing in general (cf. Maruszewski and Ścigała, 1998);

These three types of problems of the subjects finally resulted in, first, the general, growing in intensity cognitive/emotional noise the subjects experienced; second, in the deformation of the motivational drive that controlled the students' procedure; the very process of deformation can be traced down in the psycholinguistic analysis of the way the students under discussion dealt with the creativity-demanding tasks.

Below, I will present a psycholinguistic scenario as realized by the students in one of the experiments implemented in the regular course work. As the students were observed and tested during the two semester-course of academic writing, this type of classes constituted a genuine opportunity to assess the students' potential for creative behavior which would manifest itself in individual, original and, above all, effective task completion. In brief, the task had a form of home-written portfolios containing eight 180-words formal paragraphs on the topics provided by the teacher/experimenter. The students received a task description, two-months period to handle the task, and the teacher's hints how to start the process of writing. One of the conditions upon which the experimental success depended, in terms of the experimental setting, was the teacher's conscious effort to create a generally harmonious atmosphere contextualising the moment of providing the details of the task. What is vital, the straightforwardly expressed assumption behind the task was that, after a considerable amount of classroom instruction and guided writing, the students were to present their competence with regard to the craft of the academic writing practice; what was to be marked by the teacher was their linguistic and metalinguistic knowledge, the originality of reflection being of secondary if not of no importance. The paragraph topics were deliberately chosen not to repeat perennial issues, reoccurring in the secondary and university foreign language education. However, having received the topic list, three out of twenty one subjects came to the teacher asking for help with regard to the interpretation of some of the topics. They received the ideas how to approach the topics. The rest of the experimental group made an impression of being in control of the paragraph writing process. As it was revealed later on, the task requiring creative behavior and a certain cognitive flexibility intensified a cognitive/emotional chaos in the students. The scenario observed developed as follows:

1. The subjects receive the description of the task and, in a sense automatically, they presuppose proper, in their opinion, and safe solutions. Depending on what stimulates them – the top-down vision/perspective or the bottom-up material – they stay within this code suggested to them while approaching the task. In this experiment, motivation* to do the task makes them adjust the bottom-up data to their purpose. This is the conventional way they would approach any of such tasks. When the subjects are confronted with the linguistic material – the paragraph topics – but the task requires the change of the code and individual creative effort to mediate between the bottom-up material (topics) and the top-down perspective (visual images, abstract considerations, novel interpretations of the topics) the mental processes get stuck; the cognitive system makes conscious the information about the failure.

* The initial negative instrumental motivation, as observed in the subjects' psycholinguistic profiles is characterised by, first, the fear of a potential failure, second, by the practical benefits coming from the university diploma which they strive to obtain.

2. The subjects realize the growing cognitive difficulties to do the task. The motivation is strong to have the work behind them. When the system experiences obstruction in cognitive processing, emotional arousal comes into play, to accelerate and support energetically the problem-solving programs of the organism.
3. The students are not skilled emotion-readers, so they find it problematic to grasp and comprehend their own emotional states. So far within the norm, the emotive mechanisms in the subjects start to disorganise the educational process, developing pathogenic patterns and, probably, following the mental routes of the defectively constructed mental representations of the emotive reactions.
4. Having realised the emotional alert, the cognitive systems of the students activate the mental scene of the teacher being an enemy and a primary stressor in the educational process; this is the first and the most vivid explanation that the cognitive-interpretive systems provide the students with. In brief, the students associate their nervousness with the teacher and her expectations, in other words, the cognitive systems of the students employ external attribution.
5. Growing frustration, goal-oriented since the moment of the stressor identification, turns into anger and objection. The students understood the source of their problems – the teacher and his/her expectations – as a result, they group together and collectively decide to voice their objection – several of them pay the visit to their academic supervisor, complaining of the ‘too sophisticated topics’ they received from the writing course teacher.
6. The students receive some clues from their peers (who consulted the teacher/experimenter), and manage to produce the interpretations of the topics. The cognitive systems, with the help of emotional and motivational involvement, managed to discover and provide the solution to the cognitive and the emotional problems.

It needs to be highlighted at this point that these considerations are not aimed against instrumental motivation as such; as has already been stated in this paper, any motivation in education may be accepted which fosters the learning process and reflects the organism-specific cognitive problem-solving programs. However, in order to benefit from a given skill one has to strive to obtain this skill. The motivation which pushes towards certificates and positive marks, but neglects or ridicules the skill/competence itself, becomes a defective form of instrumental motivation. While distancing the student from educational goals, such motivation cannot be accepted by otherwise tolerant and oriented towards the individual psycholinguistic perspective in the glottodidactic research.

Coming back to the above outline of the defective educational process, this sequence of mechanisms, both conscious and going on below the consciousness threshold of the subjects, illustrates a certain strategic shortcut the systems undertook, being not equipped to carry on effectively mental/emotional/motivational programs. This defective instrumental motivation seems to be a

heuristic the subjects resorted to while experiencing cognitive and emotional bafflement. As a result, quite literally, a newly born defective motivation became their cognitive rescue mechanism, ultimately offering some form of the cognitive-emotional-motivational homeostasis. The question, however, remains whether the very final state of the problem-solving programs just reported offers any chance of an educational success. It may be suspected that it is the minimal success only that is achievable here.

As far as the psychological and psycholinguistic foundation of the educational process breakdown is regarded, one has to investigate the emotional mechanisms, which seem to finally distort the portfolios completing process. There are two aspects of ‘the emotive noise’ that dominated the cognitive processing of the subjects, the first of them being related to the alexithymic symptoms, while the second being connected with the group psychology forces, which will be discussed in the next section of this paper. The alexithymic profile features, as observed in the subject group, can be traced in the decelerated dynamics of the subjects’ mental/cognitive coding, recoding and decoding processes. The inadequate cognitive flexibility, encompassing not only emotional mechanisms but also declarative/procedural mental recourses, is characteristic of the psychological disorder labelled alexithymia, a relatively fresh concept in modern psychology and psychiatry (cf. Maruszewski and Ścigala, 1998). Going deeper into the very issue, alexithymia affects the creative potential of an individual; and, as creativity involves both the declarative mind and the emotional mind, the emotive defects in the cognitive system bring about the immediate defects in the creative behaviour. Furthermore, those people who are creative seem to have a profound factual and procedural emotional competence, as a part of their mental bases. Their intrapersonal communicational skills, that is, their self-awareness and self-monitoring, depend on their emotional competence. Novel, non-standard solutions to problems require good emotional management, as humans can affect their creative behaviours through the emotions (ibid.). What needs to be stressed here, alexithymia does not exclude passing through emotional states, however, in case of alexithymics this process is unconscious and uncontrolled. In the case of a non-alexithymic person, it is the recreative rather than creative behaviour, which organises the thought pathways and steers the behavioural models (ibid.). In the subsequent section, the disruptive effects of emotions will be discussed in the context of the group psychology forces, as observed in the student group under test.

3.2 Ecological perspective in the studies of psychological-mental retardation

The second aspect of the cognitive chaos experienced by the subjects in the project is related to the group psychology forces, thus, the ecological perspective needs to be implemented into this analysis. The recent advance within the interdisciplinary studies over mental retardation has coincided with the advent of ecological perspective in science. Ecosystems, functioning as self-sustaining, internally

organised units in nature, owe its proper performance to the balance between the composing elements. An ecosystem is always oriented towards balance; however idealistic it seems to be to achieve perfect ecological harmony, any defect that puts the normal functioning of ecosystem at risk is labelled 'dysfunction' (cf. Urban, 2000:120). From the methodological point of view, ecological approach is realized in the assumption that the classroom is an ecosystem, thus is subject to this natural law (cf. Urban, 2000:120). The ecological theory implemented in the pedagogical research on mental dysfunctions has resulted in the formulation of new prevention possibilities. Urban (2000:119) in his monograph on deviations of the youth writes: 'according to the general assumptions of the ecological theory, a dysfunction does not reduce itself to the deficiently functioning organism and his/her inside; nor can it be sought only in the surrounding; a dysfunction refers to the interaction between the organism and the surrounding' (translation mine – M.B-T). In other words, to work out a dysfunction, one has to propose a therapeutic program embracing both the individual and the environment (ibid.). The following aspects of the ecology of the classroom are to be taken into account in the respective research:

- the student-student dyad;
- the teacher-student dyad;

The student-student dyad studies concretise and empirically prove the importance of proper internal structure of the student group; moreover, they provide methodological advice how to affect positively peer relations (cf. Urban, 2000:120-123). This dyad will be explored below. The second relation may and should refer to, first, the teacher's psycholinguistic awareness, second, to the teacher's conscious, goal-oriented educational effort aimed to reduce the minimal profile features in his/her students. The psycholinguistic suggestions concerning the teacher-student dyad will be presented in the conclusions to this study.

While investigating the student – student dyad, it has to be noted that the group psychology radiation is a significant factor in the classroom ecosystem. While observing the subjects throughout the two-semester course I had no doubts that the cognitive-emotional scenario realised in the group and, subsequently, investigated in this study was possible because of this peculiar potential for composing a unified, discord front against the educational offer. In a number of aspects the students in this experimentation display the features of a minimal learner. While analysing the individual psycholinguistic profiles of the subjects one notices both the parental/early education negligence and the students' ontogenic minimal capacities; however, even these factors are not decisive and condemning them to an educational failure. Their emotional mechanisms and their cognitive/declarative systems, when facing a complex, disruptive taskwork (in the experimental sessions it were complex and novel exercises) with all their limitations and blind alley movements are still potent to refocus themselves to optimal, successful solutions. The human cognitive-emotive-motivational programs are, in

nature, capable of self-correcting and self-directing measures. The only constraint on the way to the self-refocusing of the organism is the time span necessary to come to these optimal solutions. The organism needs time to process all the cognitive and emotional material that made a mess in the mental system. However, as the organism does not operate in the limbo, it is always subject to external stimulation; any external influence that brings an illusion of a safe solution to the problem-solving operation, may lead the cognitive system astray. In the case of the subjects it was the group psychology forces that led them towards negation, anger and defective instrumental motivation. It is a perplexing question why the whole group of the subjects realised the minimal learner profile. In fact, it is only several students in the group under investigation that could be defined as minimal learners. I think that the group mind influence can constitute a grounded, psycholinguistic explanation here; the group initially functioning as a collection of individuals, next to no time started to compose 'a group mind', fulfilling the minimal profile.

4. Conclusions

This paper is orchestrated around the psycholinguistic mechanism of defective instrumental motivation among Polish university students of English. A group of students from University of Warmia and Mazury served as a point of reference in the analysis. However preliminary and inferential these considerations are, on the basis of the data collected and summarized above one can conclude that traditional glottodidactic research does not account for the minimal motivational profile of the university student. In the meantime, an appropriate, functionally effective methodology needs to be adopted in the predidactic stage of the educational process, in order to help academic teachers soothe or eliminate the psychological and psycholinguistic defects of students, defective motivation included. This intervention, in turn, seems inevitable, otherwise the scenario of the educational process getting disrupted or blocked, as it happened in the experiment description, will be more than occasional in the Polish higher education context. As concerns the new methodology, the psycholinguistic paradigm while incorporating the ecological perspective creates a promising scientific base on which the didactic phase of the minimal learner educational process can be designed; the postulate of the ecological validity requires an account of all student profiles and all psycholinguistic mechanisms involved in a given educational process, borderline or 'minimal' profile realizations included. Psycholinguistic deficits are to be identified and put to analysis, if educators are to rehabilitate not isolate the minimal student. In this sense, the teacher-student dyad becomes one of the decisive relations as far as the minimal learner education is concerned.

References

- Bogusławska-Tafelska, M. 'Learning as a life strategy' (forthcoming).
- Dykcik, W. (ed.). 2001. *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Green, Ch. F. 1994. 'Learner drives in second-language acquisition'. In Kral, T. (ed.), 83-94.
- Kral, T. (ed.). 1994. *Teacher development. Making the right moves*. Washington: United States Information Agency.
- Maruszewski, T. and E. Ścigała. 1998. *Emocje – aleksytymia – poznanie*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Puppel, S. 2000. 'An appeal for holism in language studies: on the basic conformity to the general principles, or what is the homunculus doing inside our brains?'. In Puppel, S. (ed.), 67-72.
- Puppel, S. (ed.). 2000. *Acta Neophilologica II*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Puppel, S. 2003. 'Psycholinguistics'. In Stekauer, P. and S. Kavka (eds.), 121-148.
- Reykowski, J. 1977. *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Stekauer, P. and S. Kavka (eds.). 2003. *Rudiments of English linguistics 2. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Presoviensis*. Presov: University of Presov.
- Urban, B. 2000. *Zachowania dewiacyjne młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

A DYNAMIC MODEL OF MULTILINGUALISM: DEVELOPMENTAL CHANGES IN L₁ MORPHOLOGY OF POLISH STUDENTS OF ENGLISH

ANNA EWERT

1. Bilingualism, the native speaker, and multi-competence

Bilingualism is a concept that eludes precise definition. In the popular view, as exemplified in Webster's dictionary (1988), a bilingual is 'a person with complete mastery of two languages'. This view was upheld by Bloomfield (1933: 56), who defined bilingualism as 'the native-like control of two languages'. This traditionally linguistic approach viewed degree of language mastery as the most distinctive characteristic of bilingualism and turned to be insufficient for describing bilingualism-related phenomena. A plethora of definitions has been proposed since Bloomfield's time, their detailed discussion being beyond the scope of the present paper.

Degree of proficiency in each of the bilingual's languages seems to be the most problematic in most attempts to define what bilingualism is. Bloomfield's requirement of native-like control of the L2 was relaxed by Haugen (1953: 7), who posited that ability to 'produce complete meaningful utterances in the other language' was sufficient to consider someone to be a bilingual, and by Macnamara (1967), to whom a minimal competence in any of the four language skills sufficed for the purpose. Problems with determining the degree of proficiency necessary to consider someone as a bilingual speaker inclined authors such as Weinreich (1953) and Mackey (1962) to consider bilingualism as the practice of alternate use of two languages by the same individual. Furthermore, Mackey (1962) stresses that the point at which a person becomes bilingual is impossible to determine unequivocally and has to be specified arbitrarily.

The native speaker concept, brought to bear by Bloomfield, creates difficulties of its own. It is nowadays widely recognised that L1 acquisition does not stop at puberty but continues throughout lifetime (e.g. Aitchison 2001, Jessner 2003), that not all native speakers achieve the same level of L1 proficiency, and that the native speaker's knowledge of the L1 is often far from ideal as measured against the norm reference (e.g.

Davies 2003) due to either incomplete learning of the L1 or acquisition of a non-standard instead of a standard form.

Cook (1993, 1996, 2003) avoids the perplexities of defining where bilingualism starts by introducing the term multi-competence to denote the knowledge of two or more languages in one mind, i.e. the L1 and the developing interlanguage(s). The multi-competence concept emphasises the dynamic nature of the developing L2 and its changing relation to the L1. In a sense, it may be viewed as an intermediary stage between monolingualism and bilingualism. Hence, Cook refers to people who use more than one language for any purpose as L2 users.

Cook (2003) posits that the two languages in the speaker's mind may be totally separated, interconnected or fully integrated, depending on a number of factors. The separation model of linguistic representation in the bilingual mind is referred to by Grosjean (1989) as the monolingual view, according to which a bilingual person behaves in the same way in each of their languages as a respective monolingual and any interlingual influence is by definition ruled out. Grosjean argues that a bilingual person is not two monolinguals in one giving evidence of processing the two languages separately or together, depending on the selected language mode, and takes this as evidence for an integrated representation. Grosjean (2001) argues that, depending on whether the bilingual or monolingual mode is selected for a particular task, the degree of simultaneous activation of both languages will vary. Cook (2003) acknowledges that parts of the linguistic system may remain separated while others are integrated to varying degrees and proposes an integration continuum of possible relationships in multi-competence. The degree of integration may vary depending on the particular subsystem, level of proficiency, individual L2 user characteristics and other factors. Moreover, the degree of integration should be subject to change over time, depending on an individual's changing linguistic experience. Dewaele and Pavlenko (2003: 137) see multi-competence as a 'never-ending, complex, non-linear dynamic process' that takes place in an L2 user's mind. In other words, L2 user's both languages are in a constant state of flux and change in linguistic input, or what Weinreich (1953) called patterns of language use, may lead to widespread restructuring in both systems.

Cook's multi-competence hypothesis and integration continuum presuppose bidirectional influences between an L2 user's L1 and L2. The occurrence of such L1-L2 and L2-L1 crossinteractions is considered indicative of integrated representation within a specific area.

Transfer from L1 to L2 has been well researched and there is no need to discuss this evidence here. Recent years have brought a number of studies of L2 effects on L1, which can be taken as evidence for multi-competence. Balcom (2003) shows that French dominant bilinguals differ from French monolinguals in grammaticality judgements and tend to use more passives and fewer middle constructions than monolinguals. Pavlenko and Jarvis (2002) and Pavlenko (2003) found L2 influence on L1 morphosyntax of Russian/English bilinguals in the area of tense and aspect, subcategorisation, case marking and prepositional choice, as well as in the area of linguistic framing and lexicosemantics. While Balcom's subjects came from a minority language community in Canada and

Pavlenko's subjects from Russian diaspora in the United States, Jarvis (2003) carried out an extensive case study of a Finnish immigrant in the United States who has never lived in an L1 community in the United States and maintained close ties with her family in Finland. Jarvis's subject showed L2 influence on L1 in the area functional morphology, subcategorisation frames, lexicosemantics and idiom. Jarvis also notes that the L2-influenced structures seemed to be limited to specific morphemes, words and phrases, thus item-specific rather than system-level. The only possible system-level change in her speech may have been a preference for SVO order elicited on a metalingual judgement task. All of the L2-influenced structures produced by Jarvis's subject occurred with varied frequencies in natural speech but never totally replaced the conventional L1 patterns, which suggests an addition to the system rather than replacement. It is also interesting to note here that all of the L2-influenced structures were considered unacceptable by older Finns living in Finland but some of them were considered perfectly acceptable by younger Finns living in Finland who were also proficient in English. This may indicate an L2-induced change taking place in Finnish. Both Balcom (2003) and Jarvis (2003) emphasise that their subjects show no signs of language attrition, hence the language of those bilingual subjects should not be considered a 'poorer' or 'contaminated' version of the L1 but simply qualitatively different from the language of their monolingual counterparts.

Traditionally, all research on interlingual effects has been limited to what can be broadly defined in psycholinguistic terms as transfer. However, this picture of multi-competence may be in fact incomplete. According to Cummins's (1978, 1991) Developmental Interdependence hypothesis, a learner's competence in L2 is partly dependent on the level of competence achieved in L1. Cummins's (1980) model of Common Underlying Proficiency, in turn, allows for transfer of skills from one language to another. This theoretical framework stresses the role of metalinguistic knowledge which both facilitates language acquisition (e.g. Lasagabaster 2001) and increases with language learning experience (e.g. Pinto 2004). Pinto (2004) showed that bilinguals' metalinguistic abilities are on the whole higher than those of monolinguals and their metalinguistic awareness may differ in terms of quality depending on the context in which the L2 was learned.

Cummins's (1980) Common Underlying Proficiency constitutes a kind of a central operating system, i.e. both knowledge base and processing mechanisms, which are common for both languages. What follows is that some specific skills practised in one language may actually be transferred to another language. Such application of task-specific skills to new tasks has been long known in psychology as transfer of training and can have either a facilitative or detrimental effect on a subject's performance (e.g. Thorndike & Woodworth 1901, Dechert 2003).

Herdina and Jessner (2002) and Jessner (2003) incorporate Grosjean's (2001) and Cook's (2003) view of bilingual linguistic functioning in their dynamic model of multilingualism (DMM), applying dynamic systems theory to multilingual systems. Jessner (2003) stresses that earlier models of bilingual development ignore diachronic language change and individual variation. Hence, Herdina and Jessner (2003) adopt Hylltenstam and Viberg's (1993: 3-4) definition of language change in psycholinguistics as

the totality of the dynamic phenomena observed in the competence of individuals across the lifespan, i.e. language acquisition, loss, and language contact phenomena. This approach emphasises the dynamic aspect of bilingual development, seen as interplay of the systems involved. Jessner (2003: 236) points out that the development of one linguistic system influences the development of the other system in a non-additive way. Thus, bilingual development is seen as interplay of variables that mutually affect each other over time and each of the variables, by affecting others, affects itself as well. This view of relationships between an L2 user's two languages goes far beyond the traditional concept of interlingual transfer as effect of one language on another. Herdina and Jessner (2002:29) introduce the notion of crosslinguistic interaction (CLIN) for all the phenomena related to interaction between two or more language systems. Cross-linguistic interaction includes all the existing transfer phenomena (i.e. structural and non-structural) as well as 'non-predictable dynamic effects which determine the development of the systems themselves'. What follows logically is that the very presence of a developing L2 system in the bilingual mind may affect L1 development by speeding up or retarding developmental tendencies which exist independently in the language of monolingual native speakers. Some of these L1 developments originating in multi-competence will be inherent in the system of L1, others may result from L2 users' changed metalinguistic knowledge and transfer of specific language learning skills developed in L2 classroom contexts to L1 contexts.

In view of the research discussed above, the theoretical orientation adopted in this paper acknowledges that the boundary between language learners and bilinguals is fuzzy. Hence, such persons will be further on referred to interchangeably as L2 users or bilinguals. The second important assumption is that both languages of an L2 user are in a constant state of flux. Language change, understood here as competence change in any of the languages, is brought about by changes in the input, i.e. shifting patterns of language use, as well as by differences in the subjects' individual language learning experiences and other dynamic interactions between the two systems involved. The subjects' linguistic performance in L1 will be compared against the prescriptive norm and will be expected to contain deficiencies and deviant forms resulting both from imperfect acquisition of the L1 and from substitution of non-standard for standard forms. Norm-referenced forms are expected to appear side by side with non-standard forms in the output, language change is expected to be item-specific rather than system-specific and should manifest itself as a change in frequency of appearance of a given form in the output.

The aim of the research presented below is to examine L2-induced change in L1 that is not overtly induced by transfer, but rather by factors such as changing patterns of language use, transfer of training and system-developmental factors. All in all, the present author aims to describe stages in L1 development and pinpoint developmental tendencies in L2 users' L1 in L1 environment.

2. The present study: subjects and method

The subjects for this study are two groups of 57 Year 1 and Year 4 students of English at Adam Mickiewicz University. The researcher's aim was to obtain two maximally big

correlated samples of a relatively homogeneous population, as it is believed that sample size can provide a more reliable verification of the observed processes than statistical analysis itself.

Both groups of subjects are considered to be functionally bilingual. However, since they are still students of English, the term L2 users seems to be the most expedient in relation to this particular population. The principal difference between both groups is believed to be the length of their stay at the university, and in particular the period of intensive exposure to the L2, resulting in different levels of L2 proficiency and, at least quantitatively, different L2 learning experiences.

The subjects were administered an L1 morphology test, which consisted of two parts: inflections and word formation (see Appendix). In both the subjects were asked to complete sentences by providing an appropriate form, given a written cue at the end of the sentence. For the purpose of the present study, the data from both morphology subtests will be discussed jointly.

3. Expected results

Four predictions have been made with regard to the differences between the two groups:

Hypothesis 1 (H1): An increase in accuracy resulting from acquisition of relevant L1 forms. It is assumed here that some students may not know the required form and provide a multitude of different incorrect forms instead, therefore no single competing form can be distinguished in the responses given. The predicted results may be summarised as follows:

$$\Sigma Y_{4C} - \Sigma Y_{1C} > 0,$$

where ΣY_{4C} and ΣY_{1C} represent the number of correct responses given by Year 4 and Year 1 students respectively.

Hypothesis 2 (H2): Non-standard for standard substitutions. As it has been observed in the preliminary report (Ewert, Fliciński, Sloboda 2003), the Year 4 students show a pronounced tendency to use non-standard variants instead of the desired standard form, which suggests a pattern of language change in progress, as identified in sociolinguistics as well as in transitional competencies as described by Jarvis (2003). Thus, two or more forms can be distinguished in the responses given, the standard, correct form and the non-standard, erroneous form from a prescriptive point of view, form or forms. This prediction can be summarised as follows:

$$\Sigma Y_{4C} - \Sigma Y_{1C} < 0 \quad \text{and} \quad \Sigma Y_{4E} - \Sigma Y_{1E} > 0,$$

where ΣY_{4E} and ΣY_{1E} stand for the number of competing forms given by the two groups respectively.

Hypothesis 3 (H3): It has also been observed (Ewert, Fliciński, Słoboda 2003) that a number of incorrect forms appears consistently in the responses which cannot be categorised as non-standard and have to be simply referred to as erroneous. The origin of these forms is clearly different than of those referred to in *H2* – they may be developmental errors resulting from language learning processes. Some, if not all, of these forms are erroneous analogical creations, probably formed to fill in a competence gap. The number of such forms is expected to decrease, thus they will be referred to as *residual forms*. Hence, the actual prediction is:

$$\Sigma Y_{4C} - \Sigma Y_{1C} > 0 \quad \text{and} \quad \Sigma Y_{4E} - \Sigma Y_{1E} < 0.$$

Hypothesis 4 (H4): Attrition. Though Ewert, Fliciński, Słoboda (2003) claim that language attrition does not take place in the examined population, it cannot be ruled out that with respect to some forms the following pattern of responses will be observed:

$$\Sigma Y_{4C} - \Sigma Y_{1C} < 0$$

with no distinguishable competing form.

It should be noted here that all of these hypotheses, except *H4*, concern language acquisition rather than loss. *H1* and *H3* predict an increase in the number of correct responses in Year 4. *H3* predicts an increase in the number of non-standard forms, which should be viewed as a special case of language acquisition, i.e. acquisition of a non-standard, possibly innovating form often used by other native speakers of Polish, and often frequently appearing in the media.

4. Results and discussion

All the data obtained were classified according to the conditions specified above. Instances where the differences in the number of correct responses between the groups was lower than 3 (i.e. less than 5% of the sample) have not been included in the present analysis, as such a small difference between the two groups as well as an equal number of correct responses given by both groups were interpreted as pointing to relative stability of the form. *t*-test was carried out to see if the inter-group differences on each of the four categories under analysis were statistically significant. The results are presented in Tables 1-4.

Table 1
Increase in accuracy (*H1*) – number of correct responses

Form	Year 1	Year 4	Difference
zemnij	27	35	-8
załgał się	25	34	-9
Mean	26	34.5	-8.5

$$t = -17.0000 \quad p < .05$$

Table 2a
Non-standard for standard substitutions (*H2*) – number of correct responses

Form	Year 1	Year 4	Difference
(grę) Citki	18	6	12
(w) Liverpoolu	53	49	4
(zawiazał) but	40	31	9
pani prezydent	46	40	6
nienawidzić	40	27	13
zaadaptowano (strych)	39	21	18
Mean	39.33	29	10.33

$$t = 4.976750 \quad p < .005$$

Table 2b
Non-standard for standard substitutions (*H2*) – number of innovating forms

Form	Year 1	Year 4	Difference
(grę) Citko	38	50	-12
(w) Liverpool	3	6	-3
(zawiazał) buta	17	26	-9
prezydentowa	8	12	-4
nienawidzić	17	29	-12
zaadoptowano (strych)	10	19	-9
Mean	15.5	23.67	-8.17

$$t = -5.17080 \quad p < .005$$

Table 3a
Residue (*H3*) – number of correct responses

Form	Year 1	Year 4	Difference
czworo (skrzypiec)	22	35	-13
kalk (językowych)	11	26	-15
migocze, migoce	43	47	-4
(kwas) mlekowy	53	57	-4
upór	32	48	-16
Mean	32.2	42.6	10.4

$$t = -3.91409 \quad p < .05$$

Table 3b
Residue (H3) – number of analogical creations

Form	Year 1	Year 4	Difference
cztery pary (<i>skrzypiec</i>)	23	15	8
cztery (<i>skrzypce</i>)	10	6	4
kalek (<i>językowych</i>)	45	31	14
migota	6	2	4
(<i>kwasy</i>) mleczny	3	0	3
upartość	24	9	15
Mean	18.5	10.5	8

$$t = 3.677108 \quad p < .05$$

Table 4
Attrition (H4) – number of correct responses

Form	Year 1	Year 4	Difference
przeciagnałem, przeciagnałam	55	49	6

The data confirm hypotheses 1-3. The numerical criterion was sufficient to identify non-standard variants (Table 2b). However, it must be noted that no available literature identifies the form *zaadoptowano* as a non-standard variant of *zaadaptowano*. Hence, it will be safer to categorise this form as an erroneous analogical creation, similar to those listed in Table 3b. A consistent increase in the number of *zaadoptowano* responses is even more surprising considering the fact that the cue word to elicit this response was *adaptacja*. Both forms have cognates in English which are frequently confused by L2 learners, thus this particular increase should rather be attributed to transfer of training.

The remaining forms in Table 2b correspond to developmental tendencies in Polish described by different authors, e.g. a tendency not to inflect surnames ending in *-o* (Satkiewicz, 1981; 1986) or a tendency not to inflect foreign place names (Markowski 1981), or are listed in dictionaries as frequently used incorrect or outdated forms (e.g. Doroszewski 1958-1969, Doroszewski & Kurkowska 1973, Markowski 1999). Hence, they are clearly instances of language change already in progress in Polish, possibly facilitated by contact with a language that has fewer inflectional forms (blending of case forms) or by general cognitive factors unrelated to linguistic transfer phenomena.

It can easily be shown that all the forms in Table 3b are analogical creations: *cztery* 'four' or *cztery pary* 'four pairs' instead of the required collective numeral *czworo*, *kalek*, i.e. genitive of *kaleka* 'cripple' instead of *kalk*, i.e. genitive of *kalka* 'calque', *mleczny* 'milky' for *mlekowy* 'lactic'. The form *migota* is obviously analogous to *migotać* 'flicker'. The most interesting is the form *upartość* for *upór* 'stubbornness', where a more productive suffix *-ość* is added to form the noun (Buttler, 1981; Satkiewicz, 1981; Waszakowa, 2001), even though, at least to the best of the present author's knowledge, the form itself is not recorded in the available literature on developmental tendencies in Polish. Similar forms occur in the production of Polish monolingual teenagers (Ewert, Słoboda &

Fliciniński 2004), where they display varied paths of development, e.g. *cztery* (for *cztery pary*) is on the increase while *mleczny* (instead of *mlekowy*) is disappearing, which suggests developmental origin of these forms. Notably, *upartość* (for *upór*) is also on the increase in the production of Polish/French bilingual teenagers and on the decrease in the production of Polish/English adult bilinguals. This suggests that the developmental path taken by such analogical forms in L2 users' competence may be affected by the very experience of learning another language, irrespectively of whether it is French or English. It seems that at different stages of multi-competence development the L1 is affected differently by different processes.

The problems with categorising the two forms mentioned above – *zaadoptowano* and *upartość* – suggest that, as a matter of fact, the two psycholinguistic processes – analogical creation and choice of non-standard instead of standard form – are in a competing relation, with analogy clearly losing ground in the examined population to the more mechanical, memory-based process of choosing between two competing variants.

The data presented in Table 4 is definitely insufficient to confirm Hypothesis 4, especially that most of the incorrect forms were tense and person errors, so that it is even impossible to say whether they result from an avoidance strategy or absentmindedness.

5. Conclusions

The results of the present study confirm the views expressed in recent psycholinguistic literature that if a norm-referenced test is used, even the native speaker will not demonstrate a full level of attainment (Davies 2003). This remark is particularly true with regard to L2 users where crosslinguistic interaction leads to a number of non-predictable dynamic developmental phenomena, which Herdina and Jessner (2002: 29) interpret as synergetic. It seems that the L1 growth phenomena in the population under study are quite complex and consist of a number of competing processes:

1. acquisition of rare forms;
2. creation of developmental, analogical forms, which may later be abandoned;
3. preference for non-standard over standard forms, which can be induced by change in patterns of language use (e.g. limited contact with formal varieties of L1).

The first two of these developments can be easily explained in psycholinguistic terms as manifestation of regular language learning processes. What can be deduced from the data is overgeneralisation leading to appearance of erroneous developmental forms which are later abandoned, giving way to the expected regular variant via the operation of memory-based processes (Palermo & Howe 1970). The last of these developments leads to loss in prescriptive terms, however, from a psycholinguistic point of view, it should be considered as acquisition of another variant, i.e. a gain.

The qualitative differences between the two groups in this study make it impossible to state which of the groups of L2 users knows the L1 better. Similar differences may have to be accounted for while comparing the L1 of bilingual *versus* monolingual subjects.

The observed patterns of language change, as expected, resemble those described in sociolinguistic studies of language change in progress or in transitional learner competencies. Norm-referenced forms appear side by side with non-standard forms in the output (e.g. Labov 1972) and the implementation of language change seems to be item-specific (e.g. Wang 1969, 1977, Hsieh 1977).

All in all, it can be said that the L1 of bilingual students is in a state of flux, displaying two complementary tendencies: a tendency to simplify and regularise (e.g. *cztery skrzypce, upartość*) and a tendency to acquire new forms, both standard and non-standard, used by other speakers of Polish (e.g. *zawiązał buta, zemińj*). The former dominates in the younger group of subjects, while the latter in the older one. Further research is needed to see how the language of bilingual students differs from that of their monolingual counterparts.

Acknowledgements

An early draft of this paper was presented at the 13th Annual Conference of the Polish Association for the Study of English held in Poznań, in May 2004. I am grateful to Piotr Fliciński for preparing the morphology test and to Agnieszka Słoboda for help with collecting the data. This research was supported in part by grant PI-II/18 from Adam Mickiewicz University to Anna Ewert.

References

- Aitchison, Jean. 2001 *Language Change: Progress or Decay?* Cambridge: Cambridge University Press, 3rd edition
- Alatis, James E. (ed.). 1980 *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1980*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Balcom, Patricia. 2003 "Cross-linguistic influence of L2 English on middle constructions in L1 French." In *Effects of the Second Language on the First*, V. Cook (ed.), 168-192. Clevedon: Multilingual Matters
- Bialystok, Ellen (ed.). 1991 *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge University Press.
- Bloomfield, Leonard. 1933 *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Buttler, Danuta. 1981 "Innowacje składniowe powojennego trzydziestopięcioletnia". In *Współczesna polszczyzna. Wybór zagadnień*, H. Kurkowska (ed.), 111-129. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Buttler, Danuta, Kurkowska, Halina and Satkiewicz, Halina. 1986 *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cook, Vivian. 1993 *Linguistics and Second Language Acquisition*. Houndmills, Ha.: Macmillan
- Cook, Vivian. 1996 *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold, 2nd edition.
- Cook, Vivian. 2003 "Introduction: The changing L1 in the L2 user's mind". In *Effects of the Second Language on the First*, V. Cook (ed), pp. 1-18. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, Vivian (ed.). 2003 *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Cummins, Jim. 1978 "Bilingualism and the development of metalinguistic awareness". *Journal of Cross-Cultural Psychology* 9: 131-149.
- Cummins, Jim. 1980 "The construct of language proficiency in bilingual education". In *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1980*, J. E. Alatis (ed.), 81-103. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Cummins, Jim. 1991 "Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children." In *Language Processing in Bilingual Children*, E. Bialystok (ed.), 70-89. Cambridge University Press.
- Davies, Alan. 2003 *The native speaker: Myth and reality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dechert, Hans. 2003 "On the ambiguity of the notion 'transfer'." Plenary paper presented at 16th International Conference on Foreign/Second Language Acquisition, Szczyrk.
- Dewaele, Jean-Marc and Pavlenko, Aneta. 2003 "Productivity and lexical diversity in native and non-native speech: A study of cross-cultural effects." In *Effects of the Second Language on the First*, V. Cook (ed.), 120-141. Clevedon: Multilingual Matters.
- Doroszewski, Witold (ed.). 1958-1969 *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Doroszewski, Witold and Kurkowska, Halina (eds). 1973 *Słownik poprawnej polszczyzny PWN*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ewert, Anna, Fliciński, Piotr and Słoboda, Agnieszka. 2003 "L2 impact on L1". Paper presented at 16th International Conference on Foreign/Second Language Acquisition, Szczyrk.
- Ewert, Anna, Słoboda, Agnieszka and Fliciński, Piotr. 2004 "Language change in the microcosm of bilinguals' L1". Paper presented at 7th Congress of International Society of Applied Psycholinguistics, Cieszyn.
- Gajda, Stanisław (ed.). 2001 *Język polski. Najnowsze dzieje języków słowiańskich*. Opole: Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej.
- Grosjean, Francis. 1989 "Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person". *Brain and Language* 36: 3-15.
- Grosjean, Francois. 2001 "The bilingual's language modes". In *One Mind, Two Languages*. J. L. Nicol (ed.), 1-22. Malden, Ma.: Blackwell Publishers.
- Haugen, Einar. 1953 *The Norwegian Language in America*. Philadelphia, PA: Pennsylvania University Press. Reissued by Indiana University Press in Bloomington, 1969.
- Herdina, Philip and Jessner, Ulrike. 2002 *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hsieh, Hsin-I. 1977 Lexical diffusion: Evidence from child language acquisition. In: *The lexicon in phonological change*, W. W-Y. Wang (ed.), 133-147. The Hague: Mouton Publishers.
- Hyltenstam, Kenneth and Viberg, Ake. 1993 "Linguistic progression and regression: An introduction". In *Progression and Regression in Language: Sociocultural, Neuropsychological, and Linguistic Perspectives*, K. Hyltenstam and A. Viberg (eds), 3-36. Cambridge University Press.
- Hyltenstam, Kenneth and Viberg, Ake (eds). 1993 *Progression and Regression in Language: Sociocultural, Neuropsychological, and Linguistic Perspectives*. Cambridge University Press.
- Jarvis, Scott. 2003 "Probing the effects of the L2 on the L1: A case study". In *Effects of the Second Language on the First*, V. Cook (ed.), 81-102. Clevedon: Multilingual Matters
- Jessner, Ulrike. 2003 "A dynamic approach to language attrition in multilingual systems". In *Effects of the Second Language on the First*, V. Cook (ed.), 234-246. Clevedon: Multilingual Matters

- Kurkowska, Halina (ed.). 1981 *Współczesna polszczyzna. Wybór zagadnień*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lasagabaster, David. 2001 "The effect of knowledge about the L1 on foreign language skills and grammar". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4 (5): 310-331.
- Li Wei (ed.). 2000 *The Bilingualism Reader*. London: Routledge.
- Mackey, William F. 1962 "The description of bilingualism". *Canadian Journal of Linguistics* 7: 51-85. Reprinted in: *The Bilingualism Reader*. Li Wei (ed.), 2000, 26-54, London: Routledge.
- Macnamara, John. 1967 "The bilingual's linguistic performance". *Journal of Social Issues* 23: 58-77.
- Markowski, Andrzej. 1981 "Odmiana nazw własnych we współczesnej polszczyźnie". In *Współczesna polszczyzna. Wybór zagadnień*, H. Kurkowska (ed.), 76-94. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Markowski, Andrzej (ed.). 1999 *Nowy Słownik poprawnej polszczyzny PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nicol, Janet L. (ed.). 2001 *One Mind, Two Languages*. Malden, Ma.: Blackwell Publishers.
- Palermo, David S. and Howe, Herbert E. 1970 An experimental analogy to the learning of past tense inflection rules. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 9: 410-416
- Pavlenko, Aneta. 2003 "I feel clumsy speaking Russian": L2 influence on L1 in narratives of Russian L2 users of English". In *Effects of the Second Language on the First*, V. Cook (ed.), 32-61. Clevedon: Multilingual Matters
- Pavlenko, Aneta and Jarvis, Scott. 2002 "Bidirectional transfer". *Applied Linguistics* 23 (2): 190-214.
- Pinto, Maria Antonietta. 2004 "Metalinguistic abilities in Italian-English adult bilinguals: a comparison with Italian-speaking and English-speaking monolinguals". Paper presented at 7th Congress of International Society of Applied Psycholinguistics, Cieszyn.
- Satkiewicz, Halina. 1981 "Innowacje słotowórcze w powojennym trzydziestolecu". In *Współczesna polszczyzna. Wybór zagadnień*, H. Kurkowska (ed.), 130-155. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Satkiewicz, Halina. 1986 "Odmiana wyrazów". In *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*, D. Buttler, H. Kurkowska and H. Satkiewicz, 124-300. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Thorndike, Edward L. and Woodworth, Robert S. 1901 „The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions”. *Psychological Review* 8, 247-261, 384-395, 553-564.
- Wang, William S-Y. 1969 Competing changes as a cause of residue. *Language* 45(1): 9-25.
- Wang, William S-Y. (ed.). 1977. *The lexicon in phonological change*. Mouton Publishers, The Hague.
- Waszakowa, Krystyna. 2001 "System słotowórczy". In *Język polski. Najnowsze dzieje języków słowiańskich*, S. Gajda (ed.), 88-107. Opole: Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej.
- Webster, Noah. 1988 *The New Lexicon Webster's Encyclopedic Dictionary of the English Language*. Canadian Edition. New York: Lexicon Publications, Inc.
- Weinreich, Uriel. 1953 *Languages in Contact. Findings and Problems*. New York: The Linguistic Circle of New York. Reissued by Mouton in The Hague, 1970.

APPENDIX

L1 (Polish) morphology test

1. Wpisz w luki podane w nawiasach wyrazy (cyfry podaj także w formie wyrazów).

Przykład: Nigdy nie widziałem tak olbrzymiego długopisu. (DŁUGOPIS)

Nie udało się znaleźć (8 DZIECI)

Nauczyciel muzyki kupił swoim uczniom (4 SKRZYPCE)

Student nie potrafił zrozumieć procesu tworzenia tych (KALKA JĘZYKOWA)

W oglądaliśmy dobrą grę Marka (LIVERPOOL\CITKO)

Uroczystości zaszczytli swoją obecnością (BISKUP)

Ktoś przed nami światełkiem. (MIGOTAĆ – czas teraźniejszy, 3 os., 1 pij.)

Politycy dobrze sytuację. (ROZUMIEĆ – czas teraźniejszy)

Masakra w kopalni skończyła się po (11/2 h)

..... ten papier i wyrzuć do kosza. (ZMIĄĆ – tryb rozkazujący, 1. poj.)

..... Marka na swoją stronę. (PRZECIĄGNAĆ – czas przeszły, 1 os., 1. poj.)

..... wystąpienie prezydenta. (PRZEKONYWAĆ)

Jan zawiązał (BUT)

2. Z podanych w nawiasach leksemów utwórz wyrazy i wpisz je w luki.

Przykład: Franek wykorzystał swój czas efektywnie. (EFEKT)

..... staruszka nie mogła pogryźć jabłka. (ZĄB)

Janowi nie udało się urzędzenia do stawiania baniek. (MYŚLEĆ)

Prześwietne wystąpienie (PREZYDENT, rodzaj żeński)

Kwas jest jednym z powodów próchnicy u dzieci. (MLEKO)

..... to cecha każdego osiołka. (UPARTY)

Od tej pory Jan zaczął (NIENAWIŚĆ SWOJA) ŻONA)

..... był ubrany w czerwone rybaczki. (ZAMACH)

..... się do tego stopnia, że stracił poczucie tego, co w ogóle może być prawdą. (ŁGACĆ)

..... strych kamienicy na mieszkanie dla powozian. (ADAPTACJA)

..... staruszka dokarmiła gołębie we wtorki. (86½ \ ROK)

NAUKA JĘZYKA OBCEGO JAKO SKŁADNIK REWALIDACJI MOWY

KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ

Integracja uczniów z różnymi dysfunkcjami (w tym także z zaburzeniami w rozwoju mowy) w szkołach ogólnodostępnych i w tzw. klasach integracyjnych, choć jest zjawiskiem ostatnio bardzo częstym, pozostawia wiele do życzenia zwłaszcza w kwestii wypracowania koncepcji kształcenia językowego w powszechnym systemie edukacji. Istnieją wprawdzie dość szczegółowe przepisy dotyczące przeprowadzania egzaminów i kontroli osiągnięć szkolnych na poszczególnych etapach kształcenia¹, jednak odczuwalny jest brak spójnej i precyzyjnej koncepcji nauczania języków obcych (a także języka polskiego) uczniów z deficytem rozwoju mowy przyjętych do szkół masowych.

Zaznaczmy, że nie chodzi tutaj o ogólną koncepcję nauczania językowego osób niepełnosprawnych (znaczna część dysfunkcji, np. niepełnosprawność ruchowa, nie wymaga specjalnego opracowania projektu kształcenia językowego), lecz o ujęcie dostosowane do potrzeb uczniów z deficytem rozwoju mowy. Inicjatywa ta nie powinna się ograniczać tylko do adjustacji technik nauczania, lecz przede wszystkim winna wpisać się w wizję rozwoju poznawczego ucznia z zaburzeniami językowymi.

Czy nauka języka obcego może wspomóc rozwój poznawczy (a wiąże się z nim rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych) uczniów z zaburzeniami w rozwoju mowy? Zanim możliwa będzie odpowiedź twierdząca na to pytanie, należy zastanowić się nad specyfiką trudności w nauce języka pierwszego i rozpatrzyć możliwości ich rewalidacji poprzez naukę języka obcego.

¹ Zobacz rozporządzenia MENiS (Dz. U. nr 61, poz. 625 oraz Dz.U. nr 17/2000).

1. Uczeń z zaburzeniami mowy: charakterystyka trudności w przyswajaniu języka pierwszego²

W przypadku ciężkich deficytów rozwoju mowy sprowadzających się nie tylko do niedoborów kompetencji językowej i komunikacyjnej na poziomie rozumienia i produkcji, ale przede wszystkim do znacznych opóźnień (i zaburzeń) w kształtowaniu się reprezentatywnej funkcji języka, trudno jest mówić o języku polskim jako o naturalnie tworzonemu języku ojczystym. Zdarza się, że zaburzenia te znacznie ograniczają, a wręcz uniemożliwiają harmonijny rozwój mowy (w tym mowy wewnętrznej) na poziomie treści i formy³. Specjaliści używają nawet terminu *język matki*, gdyż rzeczywiście matka jako najbliższa terapeutka dziecka niesłyszącego przekazuje na drodze uczenia się część swojego modelu językowego (zob. Cieszyńska, 2000).

Krashenowskie rozróżnienie między *nabywaniem* (procesem z niskim udziałem świadomości charakterystycznym dla przyswajania języka ojczystego) a *uczeniem się* (procesem świadomy odnoszący się bardziej do języka obcego) jest więc w sytuacji deficytów mowy bardzo zrelatywizowane. Proporcje między nabywaniem a uczeniem się języka przechylają się zdecydowanie w stronę świadomego, celowo sterowanego procesu.

Istota trudności w nabywaniu języka pierwszego bynajmniej nie ogranicza się do błędów czysto powierzchniowych, dotyczących formy i treści wypowiedzi ucznia z dysfunkcją mowy. Oczywiście, takie niedobory są najbardziej widoczne i powszechnie uznane za typowe. Świadczą one jednak o problemach z opanowaniem podsystemów języka (np. błędy w wymowie dzieci niesłyszących), które to problemy nie są jedynymi, a tym bardziej najważniejszymi w nabywaniu/uczeniu się języka przez osoby z zaburzeniami kompetencji językowej.

Ogólnie, trudności w rozwoju mowy mogą dotyczyć trzech zakresów:

- wspomniane już problemy z wykształcaniem się podsystemów języka (często obserwuje się trudności z rozpoznawalnością i segmentacją dźwięków mowy, rozumieniem dłuższych ciągów wyrazowych i bardziej skomplikowanych tekstów, trudności z organizacją syntaktyczną wypowiedzi i ich zrozumiałą prezentacją, braki w słownictwie, wypowiedzi agramatyczne),

² W przypadku dzieci z ciężkimi upośledzeniami w rozwoju mowy może się zdarzyć, że w rehabilitacji odwołują się do różnych środków służących komunikacji i tak naprawdę nie wiadomo, który z używanych systemów jest pierwszym językiem dla dziecka (np. język polski mówiony i/lub pisany, język migowy, język polski mówiony z użyciem fonogestów, podejście totalne). Używając terminu *język pierwszy* mam na myśli język używany przez otoczenie dziecka, którego opanowanie stanowi cel terapii językowej.

³ Należy zaznaczyć, że mimo racjonalnej krytyki językoznawców (biblio), tradycja kształcenia w polskiej surdopedagogice są metody oralne zmierzające do werbalnego posługiwania się językiem narodowym. Pomijam tu więc przypadki dzieci głuchych używających Polskiego Języka Migowego, gdzie, przynajmniej w początkowej fazie rozwoju, funkcja reprezentatywna oraz funkcja komunikacyjna języka (oczywiście w środowisku niesłyszących używających języka migowego) rozwijają się bez zakłóceń.

- trudności z wchodzeniem w interakcje, z brakiem kontroli nad przebiegiem komunikacji określane jako nieharmonijny rozwój kompetencji pragmatycznej (obserwowane są reakcje werbalne nieadekwatne do sytuacji, liczne strategie unikowe i maskujące, odmowa udziału w komunikacji),
- deficyty w rozwoju pojęć, konceptualizacji i kategoryzowaniu rzeczywistości pozajęzykowej określane jako niedobory kompetencji kognitywnej (częste są błędy polegające na rozszerzeniu lub zawężeniu znaczenia danego pojęcia, powiązania logiczne zbudowane na cechach uznanych przez rodzimych użytkowników języka za drugorzędne, problemy z kategoryzowaniem stosunków przestrzennych i chronologii wydarzeń⁴).

Przyczyny przedstawionych powyżej trudności mogą być wielorakie. Do najczęstszych i najbardziej oczywistych przypadków deficytów w akwizycji języka pierwszego zalicza się głuchotę i niedosłuch, które zwłaszcza mając miejsce w fazie prelingwalnej, są przyczyną luk i zaburzeń w kształtowaniu się kompetencji językowej i komunikacyjnej. Niedostatek słuchu jest ewidentną przyczyną kłopotów z rozwojem języka, ale na takowe mogą też uskarżać się inni uczniowie: dzieci nadpobudliwe (mogą nie skupiać uwagi na całości elementów wypowiedzi, mają problemy z zapamiętaniem dłuższych wypowiedzi i organizacją własnych), dzieci z trudnościami w tworzeniu audytywnych wzorców mowy i z nikłą pamięcią słuchową, osoby niedojrzałe emocjonalnie i psychicznie (słabo wchodzi w interakcje z kolegami, mają tendencję do życia we własnym świecie) i wreszcie uczniowie dotknięci dysfazią rozumianą szeroko jako zakłócenia rozwoju mowy (zwłaszcza na poziomie ekspresji) o niewiadomym pochodzeniu.

Jak już wspomniałam, niedobory kompetencji językowej przejawiające się w błędach strukturalnych są najczęściej opisywane przez terapeutów i nauczycieli pracujących z dziećmi z deficytem mowy. Często jest zwłaszcza opis poszczególnych przypadków dzieci i młodzieży poddanej rehabilitacji mowy (tzw. studium przypadku). Również formy terapii nieprawidłowości systemowych są dość powszechnie stosowane i znalazły potwierdzenie swej skuteczności w opisywanych w literaturze fachowej przypadkach uczniów poddanych rehabilitacji mowy (zob. np. Cieszyńska, 2000; Kurkowski, 1996).

Rozważania nad przyczynami i terapią zakłóceń kompetencji pragmatycznej podjęto zwłaszcza w latach 90 ubiegłego stulecia, a więc w okresie natężenia badań w dziedzinie językoznawstwa pragmatycznego (badania nad dyskursem pisanim i mówionym, analiza konwersacyjna; zob. implikacje rezultatów badań językoznawstwa pragmatycznego dla rewalidacji osób z zaburzeniami komunikacji

⁴ Chodzi tu o błędy typowe dla rozwoju poznawczego i językowego małego dziecka pełnosprawnego (np. rozszerzenie znaczenia danego pojęcia na inne), które w przypadku deficytów mowy, charakteryzują też dzieci starsze, ale także o zaburzenia w konceptualizacji rzeczywistości pozajęzykowej (błędne powiązania między znaczeniem a cechą dystynktywną pojęcia: *pociąg biegnie, czytać trawę, ściana jest blisko biurka*, itp.). Opisy takich niedoborów kompetencji językowej przytaczane są zwłaszcza przez specjalistów pracujących z dziećmi niesłyszącymi (np. Kurkowski, 1996).

w Hupet, 1996). Pod dyskusję poddaje się trzy tezy odnośnie związku między nieharmonijnym rozwojem kompetencji pragmatycznej a deficytami w rozwoju kompetencji czysto językowej:

- deficyty kompetencji pragmatycznej związane są bezpośrednio z obniżonym poziomem kompetencji językowej,
- kompetencja pragmatyczna rozwija się niezależnie od kompetencji językowej,
- rozwój kompetencji pragmatycznej warunkuje poziom kompetencji językowej.

Każda z powyższych tez, choć pozostających w opozycji do siebie, znajduje swe częściowe potwierdzenie w badaniach klinicznych. Z punktu widzenia dostosowania terapii mowy do potrzeb dziecka, wyłonienie najbardziej słusznej tezy pozostaje nieistotne. Ważne jest natomiast uznanie argumentów przemawiających zarówno za ścisłą zależnością między kompetencją językową i kompetencją pragmatyczną, jak i potwierdzających, przynajmniej częściową niezależność między obiema kompetencjami. Otóż nie koniecznie niedobory w kompetencji pragmatycznej muszą być związane z brakami w kompetencji językowej dziecka. Nierzadko zahamowania psychiczne jak i wypracowanie strategii unikowych decydują o przebiegu komunikacji (por. krytykę pierwszej tezy w Hupet, 1996).

Krytyka drugiej tezy zasadza się na uznaniu względnej niezależności obu kompetencji (np. z jednej strony twierdzi się, że sprawność komunikacyjna osób z deficytem mowy jest mniejsza niż u osób zdrowych na tym samym etapie rozwoju kompetencji językowej, a z drugiej strony obserwacje kliniczne wykazują, że osoby z deficytem kompetencji językowej – np. niektórzy afatycy, nie koniecznie mają mniejsze kompetencje komunikacyjne). Akcentuje się jednak zależność obu kompetencji w rozwoju mowy, a dotyczy ona zwłaszcza psychologicznych uwarunkowań użycia języka.

Trzecia teza jest najbardziej prowokacyjna i choć nie znalazła do tej pory empirycznego potwierdzenia (metodologicznie nie budzącego zastrzeżeń), z obserwacji terapeutów wynika, że wczesna faza rozwoju interakcji oraz sposoby komunikowania się z małym dzieckiem stymulują prawidłowy rozwój kompetencji językowej w późniejszych etapach rozwoju (zob. np. Bates et MacWhinney w Hupet, 1996).

Podobna dyskusja toczy się na temat zależności między rozwojem kompetencji kognitywnej i rozwojem kompetencji językowej. Przytaczane są argumenty potwierdzające wtórną rolę języka wobec rozwoju kognitywnego (stanowisko to wywodzi się głównie z koncepcji rozwoju poznawczego dziecka wg Jeana Piageta). Determinizm kognitywny został poddany krytyce przez zwolenników łączących myśl z językiem (stanowisko zainicjowane przez Lwa S. Wygotskiego, a na gruncie językoznawczym, przez Derka Bickertona) i wreszcie, przez badaczy skłaniających się

do uznania częściowej niezależności rozwoju kognitywnego od językowego (np. Ray Jackendoff) (zobacz ich opis w Kurcz, 2000). Notowany ostatnio zwrot zainteresowań w stronę poszukiwań i charakterystyki uniwersaliów językowych zdaje się rzucać nowe światło na istotę tej polemiki. Dane sugerujące istnienie kognitywnych predyspozycji kształtujących organizację semantyczną wypowiedzi zdają się potwierdzać starania terapeutów mowy do ustalenia natury trudności dotyczących językowego klasyfikowania otaczającego nas świata. Rzeczywiście, problemy z tworzeniem pojęć i językową reprezentacją rzeczywistości są niewątpliwie najtrudniejszym zadaniem rewalidacyjnym osób z zaburzonym rozwojem poznawczym spowodowanym zakłóceniami w kształceniu się kompetencji językowej. Deficyty związane z konceptualizacją są najtrudniejsze do uchwycenia (często zdarza się, że są one wykryte przypadkowo, lub długo pozostają utajone) a także najczęściej poddają się terapii (ponieważ są one nader różnorodne, nie ma „gotowych” działań terapeutycznych je niwelujących). Podkreślić również należy fakt, że terapeuci zdają się nadmiernie poszukiwać źródeł niedoborów konceptualizacji rzeczywistości manifestującej się w błędnych formach językowych, w kłopotach z pozajęzykowym rozumieniem odpowiadającym tym formom sytuacji. W części przypadków jest to obserwacja uzasadniona, jednak powyższe trudności mogą także wynikać z braku odwzorowań między wiedzą pozajęzykową a kategoriami przyswajanego języka (Bowerman, 2003; zob. także Grzegorzczkova, 1999; Maćkiewicz, 1999).

Świadomość istnienia kognitywnych źródeł trudności dzieci z deficytem mowy jest bez wątpienia użyteczna w diagnozowaniu zaburzeń językowych, jak i w terapii uwypuklającej znaczenie konceptualizacji w tworzeniu się kompetencji językowej i komunikacyjnej. Z naszego punktu widzenia należy rozważyć, czy i jak nauka języka obcego może wspomóc tworzenie się pojęć w języku ojczystym.

2. Terapeutyczne aspekty nauki języka obcego

2.1. Znaczenie nauki języka obcego dla rozwoju mowy ucznia z niedoborami językowymi

Nauka języka obcego dostosowana do potrzeb ucznia z zaburzeniami mowy, z jednej strony pod względem dopasowania technik nauczania, a za drugiej strony, pod względem kryteriów i celów dydaktyki języka obcego dla tej grupy uczniów, może znakomicie wpisać się w założenia rewalidacyjne. Nierzadko nauczyciele i terapeuci pracujący z dziećmi z deficytem mowy doceniają wspomagającą, czy wręcz terapeutyczną rolę nauki języka obcego. Najczęściej są to nauczyciele pracujący z uczniem indywidualnie, co warunkuje rzeczywiste poznanie specyfiki pracy z uczniem z niedoborami języka pierwszego. W sytuacji nauczania szkolnego, może się zdarzyć, że potrzeby ucznia są marginalizowane lub, po prostu, z baraku pomysłów i możliwości indywidualnego potraktowania ucznia niepełnosprawnego, całkowicie ignorowane.

Tymczasem naukę języka obcego można potraktować jako element rewalidacji mowy z dwóch powodów:

- dostarczenie uczniowi możliwości poznania nowego systemu użycia językowego (a więc i myślowego) sprzyja konceptualizacji pojęć nabywanych w języku ojczystym, co pozytywnie wpływa na tworzenie się świadomości metajęzykowej (i metakognitywnej) ucznia z deficytem rozwoju mowy;
- sytuacja nauczania/uczenia się języka obcego skłania do uświadomienia sobie niedoborów językowych w języku pierwszym (ojczystym), jest też okazją do zapoznania się z możliwościami kompensowania trudności komunikacyjnych, jak i poszerzenia używanych technik i strategii uczenia się języka.

Niezaprzeczalna jest też wartość motywacyjna nauki języka obcego przez dzieci i młodzież z deficytem mowy. Niepełnosprawni uczniowie mają szansę poznać język obcy dla potrzeb kontaktów komunikacyjnych, dostępu do informacji i wzbogacenia planów przyszłego rozwoju zawodowego (a więc, mogą realizować się podobnie jak ich rówieśnicy). W sytuacji uczenia się języków obcych (zwłaszcza w jej początkowej fazie), uczniowie rehabilitowani w kierunku rozwoju mowy, mogą się popisać znajomością wypracowanych strategii uczenia się języka, jak i strategii komunikacyjnych (kompensowanie niedostatków językowych) przed uczniami pełnosprawnymi, którzy rozpoczynają naukę języka obcego bez takich doświadczeń.

Należy podkreślić doceniany przez nauczycieli fakt dość wysokiego opanowania języka obcego (zwłaszcza w stosunku do obserwowanych niedoborów w języku pierwszym) przez niektórych uczniów z deficytem rozwoju mowy. Ewa Domagała-Zyśk (2001, 2003) wskazuje, na przykład, na zdecydowanie bardziej poprawną strukturę wypowiedzi uczniów niesłyszących w języku angielskim, niż ma to miejsce w języku polskim, gdzie przy podobnym przekazie treści, obserwuje się liczne agramatyzmy. Tę obserwację można uzasadnić niewątpliwymi trudnościami, jakie stawia przed uczniem z deficytem słuchu opanowanie fleksji w języku polskim (przyswojenie rzeczownika odmienionego przez przypadki, to dla dziecka niesłyszącego nauka siedmiu nowych słów). Języki analityczne, do których należą np. języki francuski czy angielski sprawiają, że osoba, dla której trudnością jest właściwa odmiana słowa, czuje się pewniej w sytuacji komunikacyjnej. Analiza morfologiczna słowa, analiza sematyczno-syntaktyczna sformułowań i konstrukcji leksykalno-gramatycznych w języku obcym skłania do weryfikacji lub nawet do uświadomienia sobie nierzadko błędnych (bo zasadzających się na cechach semantycznych, które nie koniecznie są dystynktywne dla rodzimego użytkownika języka) powiązań logicznych decydujących o ich rozumieniu⁵.

⁵ Np. w języku francuskim *mettre un objet dans le placard* akcentuje nie *kierunek* czynności – jak to ma miejsce w języku polskim – lecz *dokonanie* czynności). Wskazuje to przez swe sformułowanie na cechy dystynktywne pomocne przy budowaniu znaczenia.

Zdarzyć się jednak może, że nauka języka obcego jest zaproponowana zbyt wcześnie, co zdaje się utrudniać, a nawet hamować i zaburzać kształtowanie się języka pierwszego u ucznia z deficytem mowy. Przykłady mieszania się obu systemów językowych i w konsekwencji licznych deformacji w deformowania użyciu języków (zwłaszcza języka pierwszego), dostarczane są przez badaczy nad dwujęzycznością (zob. Lipińska, 2003). Jednak coraz więcej jest dowodów na to, że przeszkodą w prawidłowym przenikaniu się języków (tj. takim, który wpływa na przyrost kompetencji w obu językach i na kształtowanie się tożsamości językowej) jest nie tyle deficyt w znajomości języka pierwszego, ale stosunek do nauki języka drugiego (Castellotti, 2001; zob. także Karpińska-Szaj, 2005). A zatem w sytuacji nauki języka obcego pożądane jest dostosowanie celów, wymagań i udziału nabywanych umiejętności w języku obcym do indywidualnego profilu edukacyjnego ucznia z zaburzeniami w rozwoju mowy.

Terapeutycznym aspektem jest także sam przebieg nauczania/uczenia się języka obcego. Ćwiczenia i zadania, których treści są typowe dla wcześniejszych etapów nabywania języka ojczystego (proste dialogi, układanie w całość elementów historyjek, podpisy pod obrazkami przedstawiającymi konkretne przedmioty lub czynności) pojawiają się na lekcji języka obcego. Bez ryzyka obawy przed banalizowaniem treści czy doboru mało skomplikowanych form nieodpowiednich dla wieku rozwojowego ucznia, pozwalają porządkować (czasem nawet uzupełniać) wiedzę i sprawności reedukowane w języku ojczystym. Także proponowane techniki i strategie uczenia się, zwłaszcza ułatwiające zapamiętywanie słownictwa, posługiwanie się zapisem, porządkowanie materiału do opanowania, mogą zwiększyć wachlarz sposobów uczenia się języka ojczystego (oczywista jest także sytuacja odwrotna: transfer strategii uczenia się języka polskiego na sytuację uczenia się języka obcego).

2.2 Cele nauki języka obcego w sytuacji zaburzeń mowy

Jakie więc są (czy raczej powinny być) cele nauczania/uczenia się języka obcego z punktu widzenia rewalidacji mowy uczniów z niedoborami językowymi? Z ustaleń programowych oraz wymagań stawianych na egzaminach, wynika, że głównym celem jest posługiwanie się językiem obcym na określonym poziomie kompetencji komunikacyjnej, przy czym zakresy kompetencji, choć są zawężone w stosunku do wymagań stawianym uczniom pełnosprawnym, właściwie nie posiadają swojej specyfiki. Tymczasem, aby nauka języka obcego mogła stać się elementem rehabilitacji językowej, język obcy nie powinien być traktowany wyłącznie jako dodatkowy przedmiot z odpowiednimi zakresami do opanowania, lecz, powinien także wpisywać się w program rewalidacji mowy danego ucznia. Zmierzając do włączenia nauki języka obcego do projektu terapii ucznia z niedoborami w języku ojczystym, należałoby dołączyć do proponowanych celów pragmatyczno-komunikacyjnych kolejne wyzwania, które w sytuacji deficytów mowy wydają się najistotniejsze:

- kształcenie/doskonalenie kompetencji uczenia się języka (rozwijanie strategii uczenia się, zadbanie o ich transfer na sytuacje uczenia się języka narodowego i odwrotnie, wpisanie nauki języka obcego w osobisty projekt rozwoju kompetencji językowej/komunikacyjnej, co wiąże się z wdrażaniem do rozwijania postawy refleksyjnej wobec nauki kolejnego języka),
- uwrażliwianie na funkcjonowanie w języku (kompensowanie niedostatków językowych i komunikacyjnych, obserwowanie trudności komunikacyjnych innych użytkowników języka⁶),
- wykształcanie wrażliwości językowej (potraktowanie języka obcego jako obszaru obserwacji na poziomie werbalnego użycia, ale także na poziomie powiązań semantycznych, kategoryzowania rzeczywistości).

Oczywiście, wymienione zamierzenia są również proponowane w sytuacji przyswajania/uczenia się języka obcego przez uczniów bez zaburzeń rozwoju mowy. Jednak, w przypadku deficytów językowych cele te są nadrzędne i mogą zostać spełnione nawet jeśli uczeń nie osiągnie celu określonego programem, to jest, nawet jeśli nie osiągnie pożądanego poziomu kompetencji komunikacyjnej.

3. Podsumowanie i wnioski: w stronę integracyjnej koncepcji nauki języka obcego dla potrzeb uczniów z trudnościami w rozwoju mowy

Terapeutyczne cele, które określiłam powyżej, wskazują na zasadność stosowania tzw. *integracyjnej koncepcji* nauki pierwszego języka polskiego i języka ojczystego ucznia. Przypomnę, że w sytuacji ciężkich deficytów mowy, język ojczysty może być traktowany tak jak język obcy (zarówno pod względem struktury i treści, jak i sposobów kształcenia kompetencji językowej, a więc uczenia się go).

Integracyjne podejście do nauki języków obcych, opracowywane jest dla dwóch języków obcych, których uczeń uczy się z określonej kolejności (np. język niemiecki jako drugi język obcy po języku angielskim, zob. Stasiak, 2002; Myczko, 2004) czy język francuski jako drugi język obcy również po języku angielskim (zob. Widła, 2005). Podobna potrzeba rodzi się także dla uczniów z poważnym deficytem mowy, dla których opanowanie proponowanego w szkole języka obcego, na płaszczyźnie uczenia się go, bliskie jest znanej już przez ucznia specyfice nauki języka polskiego, co może być z powodzeniem wykorzystane przez nauczyciela zwłaszcza na początku kursu. Z drugiej strony, zrozumienie trudności z jakimi mogą się borykać uczniowie z niedoborami języka ojczystego może być wykorzystane do poprawiania zdolności kierowania uwagi na odpowiednie zjawiska pojawiające się w trakcie nauki języka obcego.

⁶ Często osoba z deficytem mowy nie zauważa problemów komunikacyjnych innych osób. Lekcja języka obcego jest doskonałym terenem obserwacji z jakimi trudnościami stykają się pełnosprawni uczniowie zwłaszcza na początku nauki nowego języka.

Korzyści płynące z wpisania nauki języka obcego do indywidualnego projektu terapeutycznego ucznia z dysfunkcją mowy, wydają się więc niezaprzeczone. Jednakże wiedza na temat powiązań między elementami terapii stosowanymi w rewalidacji mowy w języku ojczystym a uwypuklaniem ich podczas nauki języka obcego wydaje się nie mieć, w chwili obecnej, odpowiedniego przełożenia na działania praktyczne. Z pewnością intensyfikacja badań językoznawców na temat międzyjęzykowych podobieństw i różnic między strukturami semantycznymi oraz zacieśnienie obszarów badawczych językoznawstwa, logopedii i glottodydaktyki umożliwiłaby sformułowanie odnośnych zasad nauczania języków obcych z punktu widzenia terapii mowy. Sądzę jednak, że nawet w chwili obecnej włączenie do kształcenia nauczycieli języków obcych wiedzy na temat podobieństw i różnic między strukturami semantycznymi języka ojczystego i języka nauczanego mogłoby uwrażliwić ich samych na potencjalne trudności uczniów z problemami w rozwoju mowy.

Bibliografia

- Bowerman, M. 2003. „Rola predyspozycji kognitywnych w przyswajaniu systemu semantycznego”. (w) *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. (red. E. Dąbrowska i W. Kubiński). Kraków: Universitas, str. 254-313.
- Castellotti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: Clé International.
- Cieszyńska, J. 2000. Od słowa przeczytanego do wydzielanego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Domagała-Zyśk, E. 2003. „Czy istnieje już surdoglottodydaktyka?” *Języki Obce w Szkole* 4:3-7.
- Domagała-Zyśk, E. 2001. „O uczeniu języka angielskiego uczniów niesłyszących”. *Języki Obce w Szkole* 7 (numer specjalny):106-111.
- Grzegorzczakowa, R. 1999. „Pojęcie językowego obrazu świata”. (w) *Językowy obraz świata* (red. J. Bartmiński). Lublin, str. 39-46.
- Hupet, M. 1996. „Troubles de la compétence pragmatiques: troubles spécifiques ou dérivés?”. (w) *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. (red. G. De Weck). Paris: Delachaux et Niestlé, str. 61-88.
- Karpińska-Szaj, K. 2005. «Przygotowanie nauczycieli języków obcych do pracy w klasach integracyjnych». (w) *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej* (red.). Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM – w druku
- Kurcz, I. 2000. *Psychologia języka i komunikacji*. Tom 2. Warszawa: Scholar.
- Kurkowski, Z. M. 1996. *Mowa dzieci sześciolletnich z uszkodzonym narządem słuchu*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lipińska, E. 2003. *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Maćkiewicz, J. 1999. „Kategoryzacja a językowy obraz świata”. (w) *Językowy obraz świata* (red. J. Bartmiński). Lublin, str. 47-55.
- Myczko, K. 2004. „Koncepcja integracyjna w dydaktyce drugiego języka obcego.” (w) *Neofilolog* 24: 52-57.

- Stasiak, H. 2002. „Nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka po angielskim. Konsekwencje dla kształcenia nauczycieli”. (w): *European Year of Languages 2001*. (red. T. Siek-Piskozub). Poznań: UAM, str. 291-302.
- Widła, H. 2005. „Sposób akwizycji kolejnych języków: problemy metodologiczne i implikacje dydaktyczne”. (w): *Nauczanie języków obcych w dobie integracji europejskiej* (red.). Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM – w druku.

INTERCULTURAL COMPETENCE IN ELT SYLLABUS AND MATERIALS DESIGN

HANNA KOMOROWSKA

The aim of this article is to outline the present situation in curriculum construction, syllabus and materials design with a view to the development of intercultural competence.

In order to do so, the following aspects will be considered:

- notions of culture and identity and their implications for education,
- new directions in the European educational policy,
- intercultural competence in language curricula in and outside Europe,
- cultural content in language teaching materials,
- methods and techniques in the development of intercultural skills and

Implications for pre- and in-service teacher education will also be presented.

1. Culture and the language curriculum. Problems faced by decision makers in education

Language teaching has for a long time acknowledged relationships between language and culture. The grammar-translation method introduced both life style and high culture in the process of developing reading comprehension and writing skills. Early direct and situational methods turned to material culture in everyday contexts. The audiolingual method based its language drill on daily routines and situational contexts. The cognitive method as well as most of the personality oriented unconventional methods encouraged both language and cultural awareness (Neuner 1998).

Depending on the socio-political situation of particular nations, second/foreign language and its culture enters the curricula of various educational systems – to use Fairclough's dichotomy – either through coercion or through consent (Fairclough 1989).

In both cases the intensity and ways of teaching culture can vary quite considerably. The cultural content has always been strongly represented in the teaching of French, Spanish and Italian as foreign languages. It is slowly coming back to the teaching of Russian which had formerly been deprived of topics other than strongly politicized. Curricula and textbooks for the teaching of German as a foreign language have for a long time been offering elements of *Landeskunde*, i.e. knowledge of geography, history, political and economic institutions of a given country, *Realienkunde*, i.e. knowledge of material culture, *Kulturkunde*, i.e. knowledge of high culture and *Sozialkunde* i.e. knowledge of customs, traditions and life styles (Pfeiffer 2001).

After a long period of the domination of behavioural and cognitive approaches not particularly interested in the integration of language and culture, the Communicative Approach, now omnipresent in education, makes an attempt to introduce as many aspects of culture into language teaching as possible. The process is, however, by no means easy. Difficulties faced by educators and curriculum constructors can be categorized as those related to decision-making when it comes to the selection of:

- a methodological approach to culture,
- a relevant aspect, topic or category of culture,
- a way to avoid national stereotypes and
- an approach to the cultural identity of the learner and “the Other”.

1.1. How to define culture in ELT? Methodological approaches to culture

Although plenty of attention is nowadays given to the place of culture in FLT curricula and to the development of intercultural competence, syllabus design still suffers from the lack of precise definitions of those concepts. This is due to a large number of disciplines interested in issues related to culture – qualitative and quantitative research projects investigating culture variables can be found in the field of sociology, social and cultural anthropology, psychology, ethnography and ethnology, educational and political sciences and – last but not least – linguistics. A great variety of methodological approaches add to the complexity of the issue.

From a functional perspective culture is often defined as a set of attempts to meet social and physical needs of the society. In this approach it is seen as a barrier against efficient communication and as a source of differences and misunderstandings (Samovar, Porter and Jain 1981).

Culture is also viewed from a structuralist perspective as “a uniform set of socially constructed codes that govern the functioning of subjects and institutions” (Canagarajah 1999: 28). This implies an analysis of the system underlying social phenomena and social institutions as well as an analysis of behaviour through which this system is demonstrated.

Culture, viewed from a phenomenological tradition, is a concept which can be understood through the filter of the individual’s own culture in interaction with the culture of “the Other”. Barriers here divide not only communities but even individuals

as they have to make an effort to take the perspective of the communication partner. In consequence, a dialogical approach is postulated whereby “understanding the stranger’s filters” is necessary on both sides to make communication possible (Geertz 1975, Gudykunst and Kim 1984).

Poststructuralist approaches take this thinking much further looking at how individual interpretations determine what culture the other person belongs to (Collier and Thomas 1988).

Social constructionists look at interpreting cultures from the point of view of perception and self-perception. According to this view, each conversation participant, in the process of social and/or interactive positioning, consciously or subconsciously, “culturally locates” his/her partner as well as himself/herself (Davies and Harre 1990).

Due to the vast number of approaches outlined above, present day writings on the subject usually open with the author’s definition of culture. Most of these definitions tend to take a broad perspective on culture and stress the negotiation of meaning. Alastair Pennycook, for instance, states, “What I am referring to, then, is not the conservative view that identifies culture with a small range of aesthetic products, not the Marxist view that reduces culture to a reflection of socioeconomic relations, and not the liberal pluralistic view common in much English language teaching, which takes culture to be sets of stable beliefs, values and behaviour that can be taught as an adjunct to a language syllabus. Rather, I am referring to a sense of culture as the process by which people make sense of their lives, a process always involved in struggles over meaning and representation” (Pennycook 1995: 47). This strategy, although methodologically impeccable, does not offer educators much practical support.

1.2. Whose culture to teach? The complexity of cultural categories

Another difficulty is connected with the fact that the introduction of the cultural content into language education involves decisions related to the selection of topics, themes and perspectives. Which aspects of culture should be dealt with? Which type of culture should persons described in textbooks represent?

Decision-making problems are caused by the multitude of cultural categories and the so-called “layers of culture” within culture hierarchies, such as local cultures (e.g. a culture of a given city), regional cultures, national cultures and macro-cultures (e.g. European). Should coursebook characters in the teaching of Polish as a foreign language represent an educated Pole? A Pole from Cracow or Warsaw? A professionally mobile Polish-born European? Or perhaps attempt at a picture of a “generalized Pole”?

Within those layers decisions should also be taken as to which “co-incidences of culture” to present in the educational process. Individuals typically function within several cultural layers or categories simultaneously, sometimes managing to happily balance varying social roles, but sometimes facing role conflicts when norms and expectations of particular groups to which a given individual belongs drastically differ. Should a conflict-free picture of life in a foreign country be presented or should we introduce the learner to more gruesome aspects of L2 reality? To add complexity to the

issue, the situation is by no means stable – dynamic changes take place in each community and learners are likely to function in various communities as tourists, students or professionally mobile adult employees.

Even the teaching of relatively simple every day routines might prove misleading as, in the so-called “vertical cultural dimensions”, they are no more than symptoms of underlying norms, attitudes or beliefs (Kuada and Gullestrup 1998). Unless learners understand underlying meanings, they are likely to face communication problems.

That is why language educators tend to avoid this complexity and decide to take a much easier path. They usually offer informative texts presenting socio-cultural knowledge on aspects of geography, history and what is called “horizontal culture” dealing, according to Hans Gullestrup, with:

- technology demonstrating how nature is processed,
- economic institutions demonstrating how the output is distributed,
- social institutions showing how individuals live together,
- political institutions showing who controls them,
- language and communication showing how knowledge, ideas and values are disseminated,
- education and socialization manifesting how individuals are integrated,
- ideology demonstrating how common identity is preserved and / or
- religion and its institutions showing values and meanings of life (Gullestrup 2002).

General language education typically includes topics related to life and institutions of a given country, sometimes also to language with its varieties. Curricula for the teaching of a foreign language for occupational purposes usually concentrate on technology, economic and political institutions as well as on ideology.

In both cases, however, facts rather than their interpretations or meanings are presented, nuances are avoided and intercultural skills are not systematically developed.

1.3. How to avoid stereotyping? Teaching knowledge vs. developing skills

Irrespective of the decisions taken on the two issues presented above, i.e. the definition of culture and the selection of its aspects to be presented, educators face an additional difficulty – they have to address two completely different target groups: learners coming from professional business circles and pupils in mass education.

Awareness of the fact that many international business contracts fail due to communication problems created a need for the knowledge of tradition, customs, habits, daily routines and communication styles of business partners. Cross-cultural research initiated by Stuart Hall, developed by Deborah Tannen at Georgetown University and adapted for business communication purposes by numerous departments of business and management in Europe soon lead to the publication of teaching materials. Handbooks of intercultural communication for business purposes became popular, the best known of

which seems to be Richard Gesteland’s *Cross-Cultural Business Behaviour. Marketing, Negotiating and Managing Across Cultures* (Gesteland 1999). Their topics, approaches and even activities designed for the learners were soon transferred to foreign language teaching materials.

Considering the multitude, variety and frequency of business contacts, cross-cultural information in materials of this kind is usually presented in brief, simplified capsules. Emphasis is given to differences rather than to similarities, and sensitive areas of potential conflict or misunderstanding are clearly pointed out.

Although handbooks of intercultural communication usually bear a non-evaluative character and permit useful knowledge transfer, the unavoidable brevity of the cultural content presents serious dangers of stereotyping. Simplification goes hand in hand with the possibility of creating or consolidating stereotypes whose tempting beauty is based on their permanence and concise, non-complex nature. Individuals operating under stress or time pressure, which is the case in typical business decision-making, refrain from detailed, rational analysis and resort to stereotyping. No deep multifactor approaches are, however, realistic either in short corporate courses of intercultural communication or in longer courses where language skills are of primary importance.

A completely different approach to the teaching of culture is needed in the school system. International conflicts, anti-Semitism and xenophobia facing Europe in the present day create a shared aim of ministries of education and non-government organizations to work towards the development of understanding and tolerance. In line with the educational policy of the Council of Europe and the European Union (see section 2.1 below) a need is now voiced for a broader treatment of culture in the school systems of Europe. Brief, information oriented, business-like approach to socio-cultural knowledge is considered insufficient. In the European documents knowledge is seen as a *sine qua non* for a more important aim, i.e. the development of intercultural competence in the young people. This involves skills to observe, to suspend judgement, to reflect on one’s own culture, to compare behaviour and cooperate with representatives of another culture in spite of differences or even in spite of the lack of acceptance. Such a broad treatment is possible in mass education where educators are less pressed for time and a concerted effort of teachers of various subject-areas can be expected.

In teaching cross-cultural communication decision which road to take is relatively easy. In language education, where culture is one of many curricular components and intercultural skills are to be developed together with the linguistic ones, the situation is much less clear.

1.4. How to shape perception and self-perception? The concept of cultural identity

What adds to the complexity of the issue is the fact that even when educators decide to develop intercultural competence rather than to offer simple capsules of socio-cultural knowledge, the learning process still calls for the learner’s cultural awareness and self-analysis. As it has to be guided, teachers need to look at the concept of identity from a new perspective.

In the functional approach to culture, intercultural communication was linked to national culture, therefore identity was perceived in national terms. This led to the concept of national character soon abandoned and replaced by research on cultural identities defined as “aspects of our identities which arise from our belonging to distinctive ethnic, racial, linguistic, religious and, above all, national cultures” (Hall, McGrew 1992).

Globalization and localization processes created a need to distinguish:

- contradictory identities within the self, related to conflicting “co-incidences of culture” or role conflicts as in 1.2. above,
- different identities at different points in time, called “identity as a moveable feast” (Hall and McGrew 1992), related to an individual’s mobility and subsequent functioning in various cultural communities
- multiple identities, called “living in two worlds”, when this type of functioning is parallel in the life of the individual,
- imposed identities when in the “othering process” the majority constructs distance to other groups, e.g. ethnic minorities, labels them and “fixes the minority in the idea that they are different” basing on their own interpretations and cultural presuppositions (Collier and Thomas 1988, Jensen 1994).

Encouraging the learner to self-analyze and reflect on his / her identity is not only difficult considering nuances of the concept, but also dangerous as this process can also lead to stereotyping. Stereotypes – products of collectivistic “closed thinking” – offer security and group affiliation as they strengthen ties within a community, consolidate common frames of reference and represent group interests. At the same time, however, they facilitate inclusion and exclusion of “the other” and invite scapegoating (Berting, Villain-Gandossi 1995).

All the difficulties discussed above have to be considered by educational decision-makers responsible for curriculum construction and materials design. Two main European institutions, i.e. the Council of Europe and the European Union offer a useful political and educational framework which can serve as a considerable aid in this process..

2. Language and culture in the European educational policy

Language education in Europe is strongly influenced – if not straightforwardly shaped – by the Council of Europe and the European Union, institutions that function in full agreement and cooperation in the field of languages.

The Council of Europe’s Council for Cultural Co-operation (CDCC) lists three of its main policy objectives as 1) the protection, reinforcement and promotion of human rights and fundamental freedoms and pluralist democracy, 2) the promotion of an awareness of European identity and 3) the search for common responses to the greatest

challenges facing European society. Two basic principles guiding the policy of the Council of Europe are linked to the concepts of “linguistic diversity” and “democratic citizenship”. Promoting linguistic diversity covers not only first, but also ethnic minority languages, as well as second and foreign languages. It is based on the belief that language competence is not a privilege but a right and a necessity for all citizens as – in the situation of growing mobility – they need the ability to mediate between and relate to a number of social groups and their cultures (Document DECS/ EDU/LANG (99) 6). As Joe Shiels, Head of the Department of Language Policy at the Council of Europe, stated it at the Innsbruck conference on May 12, 1999 “diversified language learning builds up the individual citizen’s cultural capital – which is not to be understood solely in terms of economic benefits, but can and should have cultural dimensions” (Shiels 1999). The European Parliament confirmed this view of the Council of Europe deciding to promote “the intercultural dimension of education” (Decision No 253/2000/EC of 24 January 2000).

Education in general and language education in particular have, therefore, a significant part to play in promoting linguistic diversity and democratic citizenship – when and if they can integrate language and culture in the school curriculum. That is why the Council of Europe decided to devote most of its time and effort to this issue.

2.1. The concept of socio-cultural competence in the work of the Council of Europe

In the 1990s the Council of Europe in Strasbourg together with the European Centre for Modern Language in Graz introduced the notion of *socio-cultural competence*.

For immediate purposes of curriculum construction and syllabus design socio-cultural competence was defined as “awareness of the socio-cultural content in which the language concerned is used by native speakers and of ways in which this context affects the choice and the communicative effect of particular language forms” (Neuner 1998: 56). According to M. Byram and G. Zarate, the leading experts of the Council of Europe in the field of teaching language and culture, “A learner possessing socio-cultural competence will be able to interpret and bring different cultural systems into relation with one another, to interpret socially distinctive variations within a foreign cultural system, and to manage the dysfunctions and resistances peculiar to intercultural communication” (Byram, Zarate 1998: 13).

The seminal publication of the Council of Europe “*The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*”, available in draft form from 1996 and published by Cambridge University Press in 2001, lists – alongside with linguistic competences – four “general competences”, i.e. declarative knowledge (*savoir*), existential competence (*savoir-etre*), skills and know how (*savoir-faire*) and ability to learn (*savoir-apprendre*), each of which is in some way related to the socio-cultural competence of the learner.

Declarative knowledge (savoir) includes:

- socio-cultural knowledge, i.e. the knowledge of the society and culture of the community or communities in which a language is spoken, e.g. everyday living (food, drink, public holidays, work hours, leisure activities), living conditions (living standards, housing conditions), interpersonal relations (class and family structure, gender roles, relations between generations), values, beliefs and attitudes (history, politics, arts, religion), body language, social conventions and ritual behaviour,
- intercultural awareness covering knowledge, awareness and understanding of the relation (similarities and distinctive differences) between both communities.

Skills and know how (savoir-faire) include:

- practical skills (social skills, living skills, vocational skills and leisure skills) as well as
- intercultural skills (the ability to bring L1 and L2 cultures into relation, cultural sensitivity and the ability to identify and use a variety of strategies for contact with those from other cultures, the capacity to fulfil the role of cultural intermediary between one's own culture and the foreign culture and to deal effectively with intercultural misunderstanding and conflict situations as well as the ability to overcome stereotyped relationships).

Existential competence (savoir-etre) includes:

- attitudes (openness towards and interest in new experiences and other persons, ideas, societies and cultures, willingness to relativise one's own cultural viewpoint and cultural value system, willingness and ability to distance oneself from conventional attitudes to cultural differences),
- motivations, values, beliefs, cognitive styles and personality factors.

Ability to learn (savoir-apprendre) covers:

- language and communication awareness,
- general phonetic awareness,
- study skills and
- heuristic skills, e.g. the ability to come to terms with new experience, to find new information, to use information technology. (CEF 2001).

As aspects of knowledge, attitudes and skills are spread across a variety of categories in the *Common European Framework*, it is more than difficult to use the document in order to design a satisfactory FLT syllabus. Moreover, in line with the framework, course objectives have to be presented in the form of operationalized descriptors called "CAN DO statements". A new, skills-oriented approach was, therefore, needed.

2.2. The concept of intercultural competence in language education

Inspiration came from several disciplines – cultural anthropology with its ethnographic fieldwork, ethnography with its tendency to describe a culture from the inside, ethnology with its aim at analyzing and comparing cultures, sociology with its aim to understand modern society and – last but not least – cultural studies aiming to study present social and cultural conditions. Educators decided to build on a well-known Goodenough's definition from the 1960s stating that culture is "what one needs to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members" (Goodenough 1964), as it helped shape a skills-based approach to the teaching of language and culture.

Kramsch's earlier work on language and culture was also treated as a source of inspiration. Attention was drawn to two types of needs she pointed out in her book *Context and Culture in Language Teaching*, i.e.:

- a need to establish the sphere of interculturality understood as something more than simple information transfer between two cultures as the learner is now supposed to bring the two cultures into relation, which also requires reflection on his/her own culture, and
- a need to teach culture as difference, which means abandoning the concept of national, monolithic culture and moving towards a variety of cultures related to age, gender, ethnicity, region, profession or social class (Kramsch 1993).

Kramsch's stance helped educators look at the way cultural categories can be selected. It also stressed the value of the learner's reflection on his / her own culture.

Yet new perspectives came from a clash between the so-called *pedagogy of the mainstream* and *critical pedagogy* in language teaching, strongly rooted in the distinction between Bourdieu's curriculum of social reproduction and Freire's or Giroux's curriculum of social change (Komorowska 2005). Tolerance to be developed in the school system demands that the curriculum should clearly place its educational perspective on a scale between the extreme of learning viewed as universal, value-free, pre-constructed and detached cognitive ability, and the extreme of learning viewed as cultural, situated, personal, negotiated and ideological (Canagarajah 1999). This helps shape the learner's self-perception and his / her perception of "the Other" with helps avoid stereotyping.

As a result, almost immediately after the publication of the first draft of the *Common European Framework*, a new concept of the so-called intercultural competence and the idea of the learner as an intercultural mediator equipped with a set of intercultural skills were introduced. The first set of objectives in developing intercultural competence was presented by Michael Byram and contained:

- "attitudes of curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own",

- “knowledge of social groups and their products and practices in one’s own and in one’s interlocutor’s country, and of the general process of societal and individual interaction”;
- “skills of interpreting and relating: ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one’s own”;
- “skills of discovery and interaction: ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction”;
- “critical cultural awareness/political education: an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries” (Byram 1997: 50-63).

This paved way to seeing intercultural competence as a combination of five elements: attitudes, knowledge, skills, learning to learn abilities as well as critical awareness. The new approach was in line with the recommendations of the Council of Europe and the emphasis given to the role of foreign and second languages in supporting learners’ social, affective and cognitive development.

The aims of intercultural education, generally accepted nowadays, are the following:

- to provide the learner with socio-cultural knowledge of other cultures, i.e. norms, values, life and communication styles,
- to raise the learner’s awareness of the influence of his/her own culture on his/her perceptions of self and others,
- to raise the awareness of differences and of stereotypes,
- to develop skills to observe, interpret, sustain judgment and cooperate with others in spite of a possible lack of acceptance,
- to train strategies of behaviour and communication appropriate in a given context.

Aims, thus formulated, eliminate the tendency to perceive other cultures through similarities only and block early exposure to national stereotypes, thus removing two main barriers in the process of developing intercultural competence (Jandt 2001). In this educational paradigm learners acquire knowledge of another culture from an early age and are encouraged to reflect on both similarities and differences between the foreign culture and their own. Their native culture is not endangered as no acculturation is expected. As Michael Byram puts it, “When a language learner meets a different structuring of reality expressed in a foreign language (Wierzbicka 1992), the experience need not lead to the extreme of ‘alternation’ or ‘re-socialisation’. It can nonetheless challenge the conceptualisation of reality which learners take for granted and assume is a natural order” (Byram 1998: 141). What is more, “encounters with others make us more aware of contrasts and of what our social identities, especially our national identity, comprise. It is possible that foreign language learning reinforces national identity rather than threatening it” (ibid. 143-4). Knowledge and understanding of another culture do not have to go with acceptance as long as future cooperation with representatives of that culture is possible (McKay 2002).

If language education is to develop intercultural competence alongside linguistic and communication skills, foreign language teaching calls for:

- a heightened awareness of the learner’s identity as his/her perceptions of a foreign culture are influenced by his/ her own socio-cultural background,
- role distance with the recognition of the fact that one’s own perceptions might not be shared by other people,
- empathy as an attempt to understand “the others” in their own socio-cultural contexts and
- tolerance of ambiguity protecting the learner against culture shock (Neuner 1998).

2.3. Reception of intercultural competence as a teaching aim in and outside Europe

Nowadays all the member countries of the European Union and many of those that await accession have already included cultural awareness and/or intercultural competence in their curricula, either in the form of curricular objectives or in the presentation of approaches and methods recommended in the process of working towards them. The popular solution seems to be the integration of a cultural syllabus into the general syllabus for second and foreign language teaching (Artal et al 1997). In teaching the so-called general language courses in the school system such an integration contributes to learners’ personality growth, raises their critical awareness, encourages self-reflection and leads to more open and tolerant attitudes. In teaching foreign languages for specific, e.g. business purposes – it prepares students to operate in multicultural contexts and multinational environments.

The European concept of intercultural competence seems to be in line with the approach of the American Council for the Teaching of Foreign Languages (Byram 1998). In the document entitled *The Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century* published in 1996 the so-called *five Cs* have been accepted as the main goals of language education, i.e.:

- communication (learners are supposed to be able to communicate intercultural),
- cultures (learners are supposed to acquire knowledge and understanding of other cultures),
- connections (through L2 learners gain access to new information and viewpoints),
- comparisons (learners become aware of different ways of perceiving the world),
- communities (learners acquire skills to act according to the cultural norms of another community) (Bandura 2004).

It seems that in many school systems today the educational value of second and foreign language teaching is very strongly stressed and that the concepts of socio-cultural knowledge and intercultural competence are considered helpful. This is demonstrated in a great number of projects in this field, carried out within the frames of the Council of Europe at the European Centre for Modern Languages in Graz.

As Robert O'Dowd points out (O'Dowd 2003), there are, however, educators voicing opposition as, for instance Edmondson and House (1988) who do not believe intercultural language learning can contribute anything to foreign language education and stress the role of linguistic goals rather than long-distance affective ones. So far, voices of this kind are not at all numerous and have not influenced developments in foreign language teaching in any significant way. There are also teachers who feel awkward in the role of educators and prefer tasks very pragmatically connected with teaching language elements and developing linguistic skills. Research on teachers' attitudes to intercultural competence demonstrates that teachers consider teaching the language as their primary goal and believe it should be given priority over culture when there is not enough time for English in the curriculum. Those teachers usually understand the value of intercultural learning, but feel overburdened with work and see no possibilities to set aside lesson time for extra goals and extra tasks in the classroom. Inhibitions can also be seen when it comes to using L1 to discuss more complex issues of culture and identity in the L2 classroom, when students do not have enough foreign language to use L2 for the purpose (Bandura 2002). These are, however, either symptoms of organisational difficulties to be solved within schools or attitudinal problems, usually successfully dealt with in the course of pre- and in-service teacher training.

3. Intercultural competence in the educational practice

3.1. Intercultural competence in the curriculum

Owing to the impact of the *Common European Framework* and of the curricula developed by the Council of Europe such as the *Threshold Level*, most of the European school systems – in both old and new member countries – introduced broad educational aims related to the socio-cultural knowledge and intercultural competence. Poland serves as a good example here. Curricular guidelines introduced in the educational reform of 1999, for instance, demand that schools should provide learners with the knowledge of the culture of the country where a foreign language is used, including aspects of European integration, and – to facilitate mobility – should also get students acquainted with native-speakers' socio-cultural norms. Schools are formally required to provide access to authentic FL materials, ensure maximum contact with a foreign language through school international exchanges or through participation in international programmes, provide pupils with the possibility to use FL skills in interdisciplinary project work, and support their attitudes of openness and tolerance.

As the *New Matural Syllabus* states, secondary school leavers should be able to demonstrate receptive skills in reference to cultural texts from a given area where the language is used, i.e. recognize references to civilization and cultural context, recognize metaphoric meanings and cultural symbols, and interpret works of art or their aspects showing the understanding of genre conventions and within conventions of artistic trends of a given epoch. Similar statements can be found in most of the European curriculum documents.

As the intercultural competence covers not only knowledge and skills, but also critical awareness, motivation and attitudes, it cannot be expected to develop in a linear way. Educators seem to share Hasselgreen's opinion that "Intercultural competence does not seem to be acquired in any predictable, universal order, but rather accumulates as through the individual learner's or group's direct or indirect contact with a culture" (Hasselgreen 2003: 45). Its development is, therefore, considered to be a process calling for appropriate curricula, approaches and methods.

Procedural curricula with the so-called evolving objectives rather than product oriented syllabus types are needed, although lists of topics and expectations related to the degree of achievement should also be included. Learner-centred approaches are more useful here as they encourage learners' self-evaluation on pre-prepared checklists. A good example of such a checklist is an instrument with four categories: *I think..., I know..., I can tell..., I can do...* used in the Bergen project of the Council of Europe (Hasselgreen 2003). This approach may sound difficult for those teachers who tend to view the cultural component in behavioural and functional terms, concentrating on the *Landeskunde* type of factual knowledge as well as on observable, linguistic skills. That is why, in the last decade new methods and techniques have been promoted, such as group projects, satellite TV based discussions and debates, e-mail correspondence, video conferencing, e-learning or international school exchanges. In initial education teacher trainees use them as learners, later it is easier for them employ those methods in their own teaching (Zarate 2004).

Difficulty lies in the fact that procedural curricula with learner-centred approaches do not lend themselves easily to objective evaluation of exit competences. Moreover, a controversy arises over the feasibility of testing intercultural competence in the course of objective evaluation. It is often pointed out that assessment, naturally looking at behaviour, takes us back to traditional approaches to culture. Objective testing is based on knowledge-oriented achievement tests and/or language oriented skills tests. Intercultural skills are, therefore, ignored. Critical awareness and attitudinal profiles are extremely hard to test otherwise than through verbal declarations and these are neither objective nor reliable. Teachers and learners are also concerned about ethical issues which are bound to arise in any attempt to evaluate learner's attitudes and opinions.

In consequence, intercultural competence does not form part of language tests or high-stake examinations. As the impact of examinations on teaching and learning is very strong, due to the notorious "washback effect" of the testing process, intercultural competence is not given enough attention in the implementation of the language curriculum. The amount of attention it receives depends on the degree of the teacher's personal involvement as well as on the mission and vision of a particular educational institution. That is why, the development of intercultural competence in mass education depends to a large extent on the quality of the teaching materials.

3.2. The cultural content of language teaching materials

Ways of dealing with language and culture in the foreign language coursebooks are selected on the basis of a needs analysis of particular groups of learners. That is why it seems useful to distinguish a group of materials designed for general purposes, mainly for the use of younger learners in the school system and a group of materials designed for adult professionals learning a foreign language for specific purposes. Let us look at materials for the teaching of English as a foreign language to illustrate the issue.

Coursebooks of the so-called General English demonstrate conspicuous prevalence of topics related to what Tomalin and Stempleski call "culture with a small 'c'", i.e. every day life, life styles, human behaviour, food, clothing, leisure, and media (Tomalin and Stempleski 1996) as well as to information from the fields of geography and history. Topics related to technological advancement are sometimes included, but attitudes, norms and values, multicultural issues, social or even family conflicts tend to be avoided, alongside with religion and politics. This might be due to the intentional or unintentional "hidden curriculum" which consists here in presenting the culture of L2 in an undisputably favourable light (Aleksandrowicz-Pędich 2003). Yet, topics related to the so-called culture with a capital "C", to use Tomalin and Stempleski's dichotomy, i.e. intellectual and artistic achievement of a given community are rare, or completely absent from ELT materials (Aleksandrowicz-Pędich 2003, Frankowska 2004). If some information about masterpieces of literature, art or music appears in coursebooks, it seems to have been selected for its motivational rather than intellectual potential, so the final choice – in spite of its attractiveness – is of little educational value. Facts presented are, therefore, neither representative nor systematic and the textbook content is often fragmented, trivial and pragmatic (Nizęgorodcew 1998)

Let us, now, turn to the way intercultural skills are treated in general English coursebooks.

Proportions of receptive and productive language skills activities where the cultural content can be found prove very informative. Approximately two-thirds of the culture oriented content is presented in the form of texts designed to develop listening and reading comprehension, i.e. are dealt with while developing receptive skills. Most of the texts used for the purpose can be classified as the so-called closed texts stating facts with very few open texts inviting interpretation and discussion (Fenner 2000), which does not encourage transfer to productive skills. Therefore, on the average no more than 10%-15% of culture references can be found in speaking activities and only an insignificant percentage in writing tasks (Frankowska 2004). This means that most of the coursebooks create a context in which cultural information can be read or listened to, but not much time is devoted to activities inviting discussions, debates, analyses of L1 and L2 cultures, predictions, comparisons or interpretations. Therefore, even culture sensitive methodologies do not guarantee intercultural skills development, but remain at the level of facts about culture. Intercultural competence is often left untouched. There is, however, a considerable difference between local and international coursebooks. The local ones tend to introduce more culturally oriented tasks, encourage more active

information search and offer more project work aiming at a better understanding of the learner's own culture. This, most probably, results from the fact that more specific needs analysis, carried out in the local context, enables a comparison of cultures, impossible to achieve in international materials designed for wide, and thus, less predictable audiences.

The situation in the field of materials for the teaching of English for Specific Purposes (ESP) is significantly different. More attention has always been given here to prevent cross-cultural misunderstandings and conflicts. Emphasis of this kind was caused by the multitude and frequency of business contacts as well as by growing needs connected with cross-cultural management, i.e.:

- management of organizations based in countries with cultures different from one's own,
- management of organizations employing people from different cultures and
- management of large, international organizations (Gullestrup 2002: 3).

That is why in business coursebooks a bigger and a more systematic load of socio-cultural knowledge has always been provided. Business textbooks tend to present differences rather than similarities and point to cross-culturally sensitive areas (Frankowska 2004). Categories presented in textbooks were initially based on main groups of cultural differences found by Martin Hofstede in his extensive empirical research, i.e. those connected with dimensions of:

- power distance,
- uncertainty avoidance,
- masculinity and femininity and
- individualism and collectivism (Hofstede 1991).

Soon other categories were also added, i.e. those springing from the research carried out by Fons Trompenaars, such as relations with people, attitudes to time and to environment (Trompenaars and Humpden-Turner 1997). Both sets of categories, however valid in terms of cross-cultural studies and useful in information brochures, did not lend themselves easily to coherent and motivating textbook presentation in language teaching and skills development.

As adult language learners expected textbooks content to be both attractive and functional in their future activities undertaken as business people and international negotiators, immediately useful approaches were sought. What immediately proved successful, was the Copenhagen proposal set forth by Richard Gestelund. Although initially it was not meant as a language teaching approach, it could easily be adapted to L2 teaching contexts and exemplified in sets of communicative texts and tasks. Typical situations and possible misunderstandings can be presented as related to:

- low context vs. high context cultures, depending on the degree of directness or indirectness in formulating messages,

- ceremonial vs. non-ceremonial cultures, depending on the degree of formality or informality in interpersonal contacts,
- monochronic vs. polichronic cultures, depending on the degree of precision in time management,
- pro-person vs. pro-transaction cultures, depending on the degree of their concentration on negotiation partners vs. concentration on tasks and
- expressive vs. restrained cultures depending on the degree of their openness and spontaneity in communicating emotions (Gestlund 1999).

Socio-cultural information based on those categories proved not only far more motivating, but also more convincing in the presentation of national and corporate cultures of various nationalities. At the same time, it opened vast possibilities of designing attractive, interactive, skills-based activities for the language classroom. All in all, adult professionals have always formed a more demanding group of learners and designing materials for them was more of a challenge for textbook authors. That is why, they reacted quickly and flexibly to new tendencies in foreign language teaching methodology. Their ideas were soon absorbed by general language coursebooks whose authors further enriched the repertoire of cross-culturally activities. Neither group of coursebooks, however, introduced evaluation tasks for intercultural competence.

3.3. Methods and techniques in developing intercultural skills

Even with the best of authoring syllabus documents, efficient teaching can only take place when – alongside with listening and reading texts on cultural issues – varied culture oriented activities and interactive tasks are introduced, such as:

- discussions or debates based on a set of questions related to a cross-cultural issue,
- brainstorming tasks consisting in the pooling of ideas or solutions to a given problem,
- problem-solving with discussions based on cultural cartoons (cultoons) illustrating a topic,
- culture capsules presenting information on a particular aspect of culture, the so-called culture bump presenting an uncomfortable situation in a cross-cultural contact,
- the so-called culture assimilator where interpretations are pooled in and evaluated in relation to an incident of cultural misunderstanding,
- role-plays based on role-cards presenting conflicting opinions,
- value hierarchies where random lists of e.g. professions are to be prioritized,
- compare and contrast tasks calling for a comparative analysis of a given aspect of life in two cultures,
- mini-lecture with discussion, also involving note-taking and reporting

- i.e. more traditional activities already described by various authors (Dunnett, Dubin, Lenzberg 1986, Sercu 1998, Bandura 2003), as well as relatively recently introduced tasks employing information technology as, for instance,
- webquests (Buchowska 2004), or
- projects based on internet exchanges, where students are encouraged to reflect on their own culture and to justify their opinions (O'Dowd 2003).

Most of the above activities base on the analysis of differences and reflection on one's own culture and identity. Canagarajah gives examples of this approach from the educational context of Sri Lanka where Tamil speakers from indirect communication culture learn to communicate directly acquiring English as a foreign language. Basing on a British text about a talkative lady missing a bus in England the teacher asks a set of questions of the type "Why did the lady miss the bus? Why does the situation appear comical (for the writers of the book)? What are the authors teaching about proper ways of talking? How does it compare with typical ways of talking in our society? Do speakers have similar ways of digressing and deviating from the point in conversations? Why do we do that? What cultural factors influence us to behave so in our conversations? How does the direct conversational style of the Westerners (as represented in the book) appear to you? How would our indirect conversational style appear to Westerners? Why would our conversational norms appear comical to them? To what extent should we maintain our own communicative norms in order to assert our own identity and values? To what extent should we accommodate to the conversational style of native English speakers when we interact with them?" (Canagarajah 1999: 189)

This kind of discussions might, however, be too difficult for the learners to conduct in a foreign language. Culture oriented information might, therefore, from time to time call for explanations or discussions in L1. This is a solution supported by proponents of critical language pedagogy turning against what they call a *monolingual fallacy* (Philipson 1992), a belief that the use of the learner's native language hampers the process of second language development. It is also in line with the Council of Europe and the European Union efforts to make teachers aware of the value of the so-called *plurilingual competencies* and *transversal competencies*, where a foreign language does not substitute L1 or run parallel to it in the process of code-shifting but is embedded in the repertoire of learner's language codes (Canagarajah 1999). Finally, there is empirical evidence confirming the value of L1 as "a tool for critical thinking, for making sense of and acting on issues of importance in one's own life" which can then "facilitate more meaningful interactions in L2" as well as function as a way to "negotiate the syllabus, develop ideas as a precursor to expressing them in L2, to reduce inhibitions and affective blocks to L2 production... to provide explanations, etc" (Auerbach 1995: 26).

Providing a variety of cultural content is not enough. What should not be forgotten is the evaluation of the educational attainment in this field. This can be done in the form of projects, mini-essays, logs or portfolios to assess the learner's ability to use different sources of information, deal with discrepancies, identify stereotypes and

situations of potential conflict as well as to assess his/her capacity to explain an aspect of a foreign culture to a person from one's own culture or to reflect on aspects of one's own culture when dealing with representatives of another culture.

Formative and summative assessment of intercultural competence is sometimes, though not often enough, accompanied by a variety of self-assessment checklists in order to promote autonomy and *learning to learn* skills. A set of clear criteria for the evaluation of intercultural competence is, however, needed as educational aims tend to be vague and difficult to operationalize (e.g. *sharing meanings* or *shifting perspectives*).

4. Implications for teacher education

Many tasks face teacher education today. Pre- and in-service teacher education should ensure modules offering socio-cultural knowledge and intercultural skills for trainees as well as syllabus components developing pedagogical skills for intercultural competence, according to the European recommendations (Komorowska 2004). Attention should be given to similarities and differences in the way particular cultures envisage variables such as time, space, power, gender roles, communication styles, nonverbal communication, cultural taboos related to food, clothing or conversation topics. Aspects of corporate and professional culture, gender and age culture, religious, regional or class culture should not be forgotten, either. (Gibson 2002). Pedagogical skills should be developed in the way that would encourage teacher trainees to introduce more high culture in their teaching, offer more cultural content to learners at higher levels of language advancement, and prepare their students for real life situations and problems, they can face in another country, as well as for a possible culture shock with its typical symptoms of confusion, anxiety and helplessness (Aleksandrowicz-Pędich 2003).

Curricular guidelines related to socio-cultural knowledge and to the development of intercultural competence offered in official documents are never sufficient to guarantee their proper implementation by the teaching profession. Recommendations formulated more precisely must follow. They should list desired outcomes in operational categories, possibly within the four general competences of the Common European Framework of the Council of Europe. Only then will it be possible to prepare coherent materials for teacher education.

Changes are slowly but systematically being introduced. Methods and materials used in initial teacher education in most of the countries now present life and institutions through the medium of the target language, offering at the same time plenty of varied activities aiming at the development of prospective teacher's own intercultural competence. Activities offered to trainees are presented as generic tasks, adaptable to lower language levels, so as to be used later in the teacher's future work. Teacher education in Europe is now supported not only by EU exchange programmes, but also by nationally and internationally sponsored e-learning programmes, such as e-twinning, or Global Gateway, Internet portals for teachers with lesson scenarios and pools of classroom activities offer tasks which can be used for interdisciplinary and intercultural language teaching.

Although developing intercultural skills is the task of the whole system of general education, the special role of foreign language teachers in promoting intercultural communication has already been noticed. Today many linguists and educators stress the role of culture oriented information, the need to teach aspects of cross-cultural communication and develop intercultural and mediation skills (Franklin 2000, Zarate 2003, Zarate 2004, Zawadzka 2004). Research is, however, needed to find more useful and motivating pedagogical procedures in this field which would encourage team teaching and engage teachers of other subject areas as the process of developing intercultural competence should not be the responsibility of language teachers alone.

5. Conclusions

To sum up, the most important problems facing educators in the field of language and culture in foreign language education are the following:

- It has to be decided whether language and culture are as inseparable in foreign language teaching as has been claimed for more of a decade now.
- It has to be decided whether a uniform approach to the teaching of language and culture is to be promoted or whether distinctions should be made depending on the age and communicative needs of the learners.
- Finally, it has to be decided what content seems useful and educationally valuable for upper-intermediate and advanced learners, whose language proficiency is high enough for them to benefit from *content and language integrated learning* (CLIL) and to reflect on the role of culture from this perspective.

Today it seems that, although there is an educational value in developing intercultural competence at lessons of foreign languages, it is useful to make a distinction between teaching a foreign language as a *lingua franca* with a limited time devoted to culture and teaching it as a *foreign language* with strong emphasis on the socio-cultural knowledge and intercultural skills.

It also seems that a distinction is to be made between the teaching of adult professionals who learn a foreign language for specific purposes and the young people in the school system who learn a foreign language for non-specific purposes as part of their general education – the former need intercultural skills even more immediately than a high degree of language proficiency, the latter need to primarily develop language skills. For the former – ability to successfully function in another community forms part of their employable skills, for the latter – intercultural competence is a long-term, broad aim of their general education, to be developed in various subject areas, of which foreign language is just one.

Finally, it is quite likely, that the socio-cultural content will be gaining more and more attention in FLT materials for reasons other than the need to develop intercultural skills. The early start promoted in most of the European school systems results in more and more students reaching relatively high levels of language skills while still in

compulsory education. A need, therefore, arises to provide them with attractive, but educationally valuable learning materials. The socio-cultural content, with its motivational role, can help develop listening reading comprehension, while intercultural activities for pair, group and project work and support speaking, writing and interaction in the foreign language classroom.

Bibliography

- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2003. Ukryty program w podręcznikach do nauki języków obcych. In: H. Komorowska (ed.). 2003. *Reforma w nauce języka obcego. Nowe programy i podręczniki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Artal, A., M.J. Carrión, G. Monrós. 1997. Can a cultural syllabus be integrated in the general language syllabus? In: M. Byram, G. Zarate (eds.). 1997. *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe. 21-37.
- Auerbach, E. 1995. The politics of the ESL classroom. In: J.W. Tollefson (ed.). 1995. *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, E. 2000. Rozwijanie kompetencji interkulturowej w nauczaniu języka angielskiego. In: H. Komorowska (ed.). 2000. *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Bandura, E. 2002. Ewaluacja kompetencji interkulturowej. In: H. Komorowska (ed.). 2002. *Ewaluacja w nauce języka obcego*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bandura, E. 2003. Rozwijanie kompetencji interkulturowej w nowych materiałach do nauczania języka angielskiego w szkołach średnich. In: H. Komorowska (ed.). 2003. *Reforma w nauce języka obcego. Nowe programy i podręczniki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Bandura, E. 2004. Rozwijanie kompetencji interkulturowej w nauczaniu języka angielskiego. Unpublished doctoral dissertation. Warsaw: Institute of English, Warsaw University.
- Berting, J., Ch. Villain-Gandossi. 1995. Rola i znaczenie stereotypów narodowych w stosunkach międzynarodowych: podejście interdyscyplinarne. In: T. Walas (ed.). 1995. *Narody i stereotypy*. Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury.
- Buchowska, A. 2004. Promoting Learner Autonomy through Webquest Activities In: H. Miatluk et al (eds.). 2004. *Linguistic Research and Language Teaching*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., G. Zarate. 1997. *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., M. Fleming (eds.) 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. 1998. Relationships Between Language Learning and Identity. In: B. Fink (ed.). 1998. *Modern Language Learning and Teaching in Central and Eastern Europe: Which Diversification and How It Can Be Achieved?*. Strasbourg: Council of Europe.

- Byram, M., G. Zarate. 1998. Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. In: M. Byram, G. Zarate, G. Neuner (eds.). 1998. *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., B. Gribkova, H. Starkey. 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Canagarajah, A. S. 1999. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Collier, M.J., M. Thomas. 1988. Cultural Identity – An Interpretive Perspective. In: Y.Y. Kim, W.B. Gudykunst (eds.) 1988. *Theories in Intercultural Communication*. International and Intercultural Communication Annual. Vol. XII. Newbury Park: Sage. 99-120.
- Davies, B., R. Harre. 1990. Positioning; the Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. Vol. 20, no 1. 43-63
- Dunnnett, S.C., F. Dubin, A. Lenzberg. 1986. English Language Teaching from an Intercultural perspective. In: J.M. Valdes (ed.). 1986 *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edmondson, W., J. House. 1998. Interkulturelles Lernen – ein überflüssiger Begriff. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 9(2). 161-188.
- Fairclough, N. 1989. *Language and Power*. London: Longman.
- Fenner, A. 2001. *Cultural Awareness and Language Awareness Based on Dialogic Interaction with Texts in Foreign Language Learning*. Graz: European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing.
- Franklin, P. 2000. Komunikacja w lingua franca w globalnej wiosce – rola kultury a wzbogacony program nauczania języków obcych. In: G. Szpila (ed.). 2000. *Język trzeciego tysiąclecia*. Tertium: Kraków.
- Frankowska, A., 2000. Język i kultura – nowe sposoby wykorzystania literatury w nauczaniu języka angielskiego. In: H. Komorowska (ed.). 2000. *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Frankowska, A. 2004. Culture Sensitive Methodologies. Sociocultural Components in Curricula and Textbooks for the Teaching of English as a Foreign Language. Unpublished doctoral dissertation. Warsaw: Institute of English, Warsaw University.
- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Culture*. London: Basic Books.
- Gesteland, R. 1999. *Cross-Cultural Business Behaviour. Marketing, Negotiating and Managing Across Cultures*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Gibson, R. 2002. *Intercultural Business Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Goodenough, W. H. 1964. Cultural anthropology and Linguistics. In: D. Hymes (ed.). 1964. *Language in Culture and Society*. New York: Harper and Row. 36-39.
- Gudykunst, W.B., Y.Y. Kim. 1984 *Communication with Strangers. An Approach to Intercultural Communication*. New York: Random House.
- Gullestrup, H. The Complexity of Intercultural Communication in Cross-Cultural Management.. In: J. Allwood (ed.). 2002. *Intercultural Communication*. Issue 6
- Hall, E. 1959. *The Silent Language*. New York: Doubleday.
- Hall, E. 1966. *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.
- Hall, E. 1976. *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
- Hasselgreen, A., 2003. *Bergen 'Can Do' Project*. Graz: European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing.
- Hofstede, G. 1991. *Cultures and Organisations*. London: McGraw Hill.

- Humpden-Turner, C., F. Trompenaars. 2000. *Building Cross-Cultural Competence*. Chichester: John Wiley.
- Hoecklin L. 1994. *Managing Cultural Differences*. Wokingham: Addison Wesley.
- Jandt, F. 2001. *Intercultural Communication*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Jensen, I. 1997. Intercultural Communication. Constructions of Cultural Identity Between Young People. *Nordicom Information*, no 4 1997
- Jensen, I. *The Practice of Intercultural Communication*. jensen.pdf
- Kluckhohn, F., F. Strodtbeck. 1961. *Variations in Value Orientations*. Evanston: Row Petersen.
- Komorowska, H. 2004. CEF in Pre- and In-Service Teacher Education. In: K. Morrow (ed.). 2004. *Insights into the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- Komorowska, H. 2005. *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. *Language and Culture*. 2000. Oxford: Oxford University Press.
- Kuada, J., H. Gullestrup. 1998. The Cultural Context of Corporate Governance, Performance, Pressures and Accountability. In: Istemi Demiraq (ed.). 1998. *Corporate Governance, Accountability and Pressures to Perform an International Study*. London: JAI-Press.
- McKay, S. 2002. *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press
- Neuner, G. 1998. The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning. In: Byram, M., Zarate, G., Neuner G. (eds). 1998. *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Niżegorodcew, A. 1998. Teaching English Language Culture in the Polish EFL Classroom. In: I. Dobosiewicz, I., L. Piasecka, J. Zaleski (eds). 1998. *Crossing the Borders. English Studies At the Turn of the Century*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- O'Dowd, R. 2003. Understanding the "other side". Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning and Technology*, vol 7, no 2. 118-144.
- Pennycook, A. 1995. English in the world / The world in English. In: J. W. Tollefson (ed.). 1995. *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennycook, A. 1999. *English as an International Language*. London and New York: Longman.
- Pfeiffer, W. 2002. *Nauka języków obcych*. Poznań: WAGROS.
- Robinson, G.L. 1988. *Crosscultural Understanding*. New York: Prentice Hall.
- Samovar, L.A., R.E. Porter, N. Jain. 1981. *Understanding Intercultural Communication*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Sercu, L. 1998. In-service training and the acquisition of intercultural competence. In M. Byram, M. Fleming (eds.). 1998. *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tollefson, J. W. 1995. *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomalin, B., S. Stempleski. 1996. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Trompenaars, F., C. Hampden-Turner. 1997. *Riding the Waves of Culture*. London: Nicholas Brealey.

- Wierzbicka, A. 1992. *Semantics, culture, and cognition: universal human concepts – specific configurations*. Oxford: Oxford University Press.
- Zarate, G. 2003. Identities and Plurilingualism: preconditions for the recognition of intercultural competences. In: M. Byram (ed.). 2003. *Intercultural Competence*. Graz: European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing.
- Zarate, G. 2004. *Cultural mediation in language learning and teaching*. Kapfenberg: European Centre for Modern Languages / Council of European Languages.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

ZU DEN SUBSTANTIVKOMPOSITA DES POLNISCHEN AUS
KONTRASTIVER PERSPEKTIVE

JOANNA KUBASZCZYK

1. Einführung

Den unmittelbaren Anlass für diesen Aufsatz bildet der der Substantivkomposition gewidmete Beitrag zur Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich von Elke Donalies (2004). Dieses äußerst interessante Vorhaben des Instituts für Deutsche Sprache stellt sich ehrgeizige Ziele und bietet die Möglichkeit, sich einen Überblick über typologische Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den verglichenen Sprachen zu verschaffen. Eine der gewählten Vergleichssprachen ist das Polnische als Repräsentant der slawischen Sprachfamilie.

Nach der Lektüre der oben genannten Publikation ergeben sich einige Fragen zum Polnischen. Sie betreffen solche Gesichtspunkte wie die theoretische Möglichkeit bestimmter Wortbildungen aufgrund der einer Sprache eigenen Wortbildungsmuster gegenüber deren praktischer Nutzung bzw. Produktivität.

Um die Sprachen vergleichen zu können, muss als Erstes eine gemeinsame terminologische Basis erarbeitet werden, damit die gebrauchten Termini dieselbe Extension haben. Bereits Bzdęga (1999) hat für das Sprachenpaar Deutsch-Polnisch festgestellt, dass der Terminus *Kompositum* in den sprachwissenschaftlichen Traditionen der Germanistik und der Polonistik durchaus nicht dasselbe bedeutet. Daher beginne ich mit der Frage, was eigentlich unter *Kompositum* zu verstehen ist und was am Bezug dieses Terminus problematisch ist.

Im strengen Sinne sind Komposita Bildungen, die aus mindestens zwei unmittelbaren Konstituenten bestehen, die nach ihrer Dekomposition und der Zurückführung der unmittelbaren Konstituenten auf ihre Grundwortformen als selbständige Wörter fungieren können¹. Diese Definition erfüllen zunächst Substantivkomposita wie

¹ Bei Fleischer/ Barz „freies Morphem“. Vgl. dazu die kritische Diskussion bei Altmann/Kemmerling, S. 19.

1) *Baumleiche* im Deutschen oder *majster-klepka*, *herod-baba*, *duszpasterz*, *okamgnienie*² im Polnischen, sowie 2) *Hochzeitsfeier* im Deutschen und *pólkotapczan* (*Schrankbett*) oder *Wielkanoc* (*Ostern*) im Polnischen, wobei die unter 2) zusammengefassten Bildungen bereits problematisch sein können, denn Vieles hängt davon ab, als was Elemente wie das deutsche Fugen-*s* oder das polnische Interfix *-o-* angesehen werden.

Je nachdem, ob die Fugenelemente dem Flexionsparadigma des Erstglieds entsprechen oder nicht, werden paradigmatische (im Deutschen: *Geistesblitz*) von unparadigmatischen (im Deutschen: *Liebesbrief*, im Polnischen *deskorołka*) Fugenelementen unterschieden (vgl. Altmann/Kemmerling 2000:27). Das theoretische Problem besteht hier hauptsächlich darin, dass aus der deutschen Forschungsperspektive „Komposita im Gegensatz zu expliziten Derivaten unmittelbar ohne Wortbildungsaffixe gebildet“ werden (Donalies 2004:8), wohingegen das regelmäßig in den slawischen Sprachen (neben dem Polnischen z.B. auch im Russischen und Kroatischen) als Fugenelement auftretende *-o-* in der slawistischen Wortbildungsforschung als ein Interfix (vgl. Grzegorzycykowa et al. 1999, Jelitte 2000:341), also ein affigales Element, aufgefasst wird. Donalies versucht die Schwierigkeit zu umgehen, indem sie in Anlehnung an Fuhrhop (1998) annimmt, Formen wie *pólk-* seien Grundstämme und Formen wie *pólko-* ihre erweiterten Stammvarianten, vgl. Donalies (2004:35). Damit lässt Donalies freilich erkennen, dass ihr das (zumindest) in allen indoeuropäischen Sprachen des heutigen Europa funktionierende Neutralisierungsmorphem *-o-* nicht bekannt ist, das Adposition zu einem Element und so derartige Komposita ermöglicht. „Erweiterte Stammvariation“ ist es also nicht, falls damit „Stammerweiterung“ bzw. „Stammvariation“ gemeint sein sollte.

Noch komplizierter sind Bildungen vom Typ *Wielkanoc* (*Ostern*, wörtlich: „Großenacht“) oder *Langeweile*, die in ihrem Deklinationsparadigma teilweise Formen mit innerer Flexion aufweisen, die (phonologisch-)akzentorische Kontraktionen, aber keine Komposita sind: *Wielkanoc* (*Nom.*), *Wielkanocy/Wielkiejnocy* (*Gen.*), aber der Akkusativ bleibt bereits nur unflektiert: *Wielkanoc* (**Wielkanoc*), *Langeweile*, aber: *aus Langerweile/Langeweile*³ (vgl. Fleischer/Barz 1995:88).

Nach den von Donalies zur Aussonderung von Komposita aufgestellten Kriterien dürften solche Bildungen nicht als Komposita aufgefasst werden, denn dass Komposita „keine nach Regeln der Syntax gebildeten Phrasen sind, ist u.a. daran zu erkennen, dass sie nur am Kopf flektiert werden“ (2004:8). Dieses Kriterium erfüllt das Kompositum *Wielkanoc* nicht, es wird jedoch trotzdem auf der Seite 38 der Ausarbeitung als ein Beispiel für Komposita angeführt.

Die Polonistische Wortbildungsforschung geht davon aus, dass die Bildungen vom Typ *Wielkanoc* als „Zrosty“ (Zusammenrückungen⁴) zu den Komposita im weiteren

² Tausendkünstler, Mannweib, Seelsorger, Augenblick (wörtlich: Meister-Parkettstab, Herodes-Weib, Seelenhirt, Augen-Blink).

³ Daneben auch das Übliche: *die Langeweile*.

⁴ Es ist darauf hinzuweisen, dass der deutsche Terminus *Zusammenrückung* dem polnischen nur annähernd entspricht, was bei dem Sprachvergleich zur Verwirrung führen kann.

Sinne gerechnet werden sollten. Nach Grzegorzycykowa et al. (1999) handle es sich im Falle von *Wielkanoc* und weiteren zu diesem Typ gehörenden Nomina, die in der Regel Eigennamen sind, teilweise um „zrosty“ (Zusammenrückungen), teilweise um „zestawienia“ (Mehrworttermini), was allerdings angesichts ihrer Zusammenschreibung wiederum anzufechten ist, da Mehrworttermini Syntagmen, also nicht Einzellexeme sind.

Auch die deutsche Wortbildungsforschung betrachtet die Nomen vom Typ *Langeweile*, *Hoheslied* als Komposita, „die interne Flexion relikthaft bewahrt“ haben (Fleischer/Barz 1995:88).

Um das Donalissche Kriterium auf solche Bildungen ausweiten und trotzdem noch nach Regeln der Syntax gebildeten Phrasen wie *bon mot* oder *orli nos* ausgrenzen zu können, müsste das entsprechende Kriterium lauten, dass zu den Komposita Bildungen gerechnet werden, die mindestens teilweise die Flexion ihrer Nichtkopfglieder aufgegeben haben. Eine andere Möglichkeit wäre – angesichts der absoluten Marginalität von *aus Langerweile* – bei der Definition von Donalies zu bleiben und die Formen vom Typ *aus Langerweile* als Pendants zu Komposita zu betrachten, denen lexikalisierte Syntagmata zugrunde liegen, die jedoch bereits wie Komposita geschrieben werden.

Die unter 1) aufgeführten polnischen Bildungen erfüllen zwar die Definition, sind jedoch nach der Meinung Grzegorzycykowa et al. (1999:456) keine Komposita i.e.S., sondern „Zusammenrückungen im eigentlichen Sinne“ und sind daher den Komposita i.w.S. zuzuordnen. Solche Zusammenrückungen (*majster-klepka*, *herod-baba*, *duszpasterz*, *okamgnienie*) sind im Polnischen nicht sehr zahlreich und auch nicht produktiv, vgl. Grzegorzycykowa et al. (1999:456).

In der deutschen Wortbildungsforschung wurde früher für die sog. Zusammenrückungen (*Den-Teufel-an-die-Wand-malen*, *Gottseibeius*, *Vergissmeinnicht*, *Gerne-groß*, *Nimmersatt*, *Taugenichts*) ein separater Wortbildungstyp postuliert, vgl. Erben (1983:31f.), Engel (1988:442), Bußmann (1990:870) etc. Neuere Arbeiten zur deutschen Wortbildung verzichten meist darauf, einen besonderen Wortbildungstyp für derartige Bildungen anzunehmen und betrachten sie als Produkte der Konversion mit einer Wortgruppe oder einem Satz als Wortbildungsbasis. Vgl. Fleischer/Barz (1995:49), Eichinger (2000:30), Donalies (2005:93).

Zugleich gelten jedoch solche Bildungen wie *Gottessohn*, wo zwei Substantive zusammengedrückt sind, nicht als Zusammenrückungen, sondern als Determinativkomposita⁵.

Wie problematisch hier die Zuordnung ist und wie uneinheitlich deren Kriterien, zeigen die sog. exozentrischen Verb-Substantiv-Komposita im Polnischen, von denen sich manche auch als Zusammenrückungen einordnen ließen:

⁵ Obwohl ihre Genese als Zusammenrückung nicht verleugnet wird, schreiben etwa Altmann/Kemmerling (2000:27): „Determinativkomposita entwickelten sich z.T. als Zusammenrückungen von NP mit pränominalem Genitivattribut“.

Hulaj dusza, piekła nie ma! vs. **hulajdusza** (= der Zecher)
Wörtlich: Zech Seele, die Hölle gibt es nicht! vs. der Zech-Seele

Hulaj ist der Imperativ Sg. zu *hulac* (zechen, schwelgen, sich ausleben).

Dusigrosz to ktoś, kto **dusi (każdy) grosz**. (= der Groschenfuchs)
Groschendrucker bzw. -würger (wörtlich: der Drücktroschen) ist jemand, der (jeden) Groschen drückt /würgt.
Włóczykij to ktoś, kto **włóczy (ze sobą) kij**. (= der Toppelbruder)
Stockschlepper (wörtlich: **Schleppstock**) ist jemand, der einen Stock (mit sich) schleppt.

Dusi und *włóczy* sind 3. Person Sg. Indikativ von *dusić* bzw. *włóczyć*.

Das Problem wird bei Grzegorzycykowa et al. (1999:458) gelöst, indem –i– (/–y–) als Interfixe interpretiert werden, was aber nicht restlos überzeugt.

Im Sinne von Zentrum und Peripherie stellen die besprochenen Bildungen eine periphere Erscheinung dar, sind nicht prototypisch. Hier stoßen wir folglich auf nächste Schwierigkeit. Es bieten sich grundsätzlich zwei Lösungen an: Entweder werden Zusammenrückungen als Komposita klassifiziert, womit der Begriff nur das Was, aber nicht das Wie der Bildung beinhaltet oder sie gelten im Sprachvergleich konsequent nicht als Komposita, so dass auch die ursprünglichen Zusammenrückungen mit paradigmatischen Fugenelementen kritisch hinterfragt werden können.

Für die erste Lösung spricht, dass diese Bildungen erstens die oben aufgestellte sehr enge Kompositumdefinition erfüllen und zweitens komplexe kombinierte Begriffe darstellen. Man kann sie also kaum als „nichtkombinatorisch“ oder „nicht zusammengesetzt“ bezeichnen. Eine solche Entscheidung würde auch eine konsequentere Behandlung von zusammengerückten Bildungen ermöglichen, unabhängig davon, ob das Zweitglied ein Substantiv bzw. eine andere Wortart ist.

Sie ist aber in mancherlei anderer Hinsicht nicht unproblematisch. Dass die Bildungen vom Typ *Dreikäsehoch* in der deutschen Tradition im Gegensatz zur polnischen als Nichtkomposita eingeordnet werden, hat in erster Linie nicht mit der linearen syntaktischen Nachbarschaft der Glieder zu tun, die Wortbildungsbasis der Bildung sind, sondern mit der Kopffregel, nach der der Kopf die Wortartzugehörigkeit bestimmt. Sie als Komposita zu interpretieren, würde bedeuten, einen Zweistufenprozess anzunehmen: (1) Konversion des letzten Gliedes, (2) Kombination zu einem Kompositum. Das Problem wird üblicherweise anders gelöst: man geht davon aus, dass Kombination und Konversion gleichzeitig geschehen oder die Kombination der Konversion vorausgeht. Es gibt noch eine dritte Lösung: Man nimmt an, dass es unwesentlich ist, ob der Bildung eine Zusammenrückung zugrunde liegt oder nicht, und man definiert, dass substantivische Komposita nur Bildungen sind, in denen das Kopfglied bereits vor dem Kompositionsvorgang ein selbständiges Substantiv ist. Aber auch hier kommen Fragen auf: Was geschieht mit Konvertaten, in denen das letzte Glied ein substantivierter Infinitiv ist, der auch selbständig vorkommt? Wie sind nominale

Bildungen zu behandeln, deren letztes Glied („Kopf“) kein Nomen ist? Formationen wie *das Gegen-mich-Entscheiden* und *die Gegen-mich-Entscheidung* müssen nicht anders klassifiziert werden. Vielleicht sollte man in beiden Fällen von Phrasenkomposita oder von Konversionen von Phrasen sprechen? Das wäre sicher einleuchtender.

Weitere Probleme wirft die „Stamm-Definition“ auf. Eine etwas weitere Definition des Kompositums besagt, dass bei der Komposition mindestens zwei unmittelbare Konstituenten miteinander verbunden werden, die Einzelwörter, Wortgruppen (*Baumleiche*), ein Lexem und ein Konfix (*Biogas*) oder eine Zusammensetzung von zwei Konfixen (*Diskotheke*) sind⁶ (vgl. Fleischer/Barz 1992:45). Unter der Voraussetzung, dass nach Fleischer/Barz (1992:43) der Analyse unmittelbarer Konstituenten „stets die morphologische Normalform“ zugrunde gelegt werden soll und nicht eine flektierte Form, kann in den ersten beiden Fällen auch von einer Verbindung zweier Stämme oder eines Stamms mit einem Konfix gesprochen werden.

Es müsste hier zur vollen Klarheit präzisiert werden, dass das als unmittelbare Konstituente in das Kompositum eingehende Wort in Form eines Stammes oder einer flektierten Form in die Zusammensetzung eingehen kann. Diese Definition würde dann eine einheitliche Behandlung von Fällen ermöglichen wie *duszpasterz* (*dusz* – Genitiv Plural zu *dusza*; dt. *der Seelenhirte*), *Manneskraft* (*Mannes* – Genetiv zu *Mann*), *hulajdusza* (*hulaj* – Imperativform zu *hulac*), *dusigrosz* (*dusi* – flektierte Verbform, 3. Pers. Sing.), *wirolot* (*wir* – Stamm zu *wirować*)⁷.

Eine der weitesten Definitionen der Komposita stellt die polonistische Wortbildungsforschung in Grzegorzycykowa (1999:455) auf, indem Komposita als „motivierte Lexeme mit zwei (oder mehr) Wortbildungsbasen“ bestimmt werden. Diese Definition lässt als Komposita auch Bildungen klassifizieren, in denen Komposition mit Ableitung einhergeht. Es geht um Bildungen, die von einer Wortgruppe durch explizite Derivation oder Konversion abgeleitet werden wie *samouk*: *ktoś, kto sam się uczy* (*Autodidakt*) oder *bawidamek* – *ktoś, kto lubi zabawiać damy* (jemand, der Damen gern Unterhaltung bietet). Auch im Deutschen lassen sich solche Bildungen finden, wie *Bedenkenträger*, der kein ‘Träger von etwas’ ist, sondern jemand, der ‘Bedenken trägt’, vgl. Eichinger (2000:32). Für die Annahme einer speziellen Wortbildungsart, der ‘Zusammenbildung’, plädieren u.a. Bzdęga (1999), Altmann/Kemmerling (2000). Hingegen sind andere Forscher der Meinung, dass der Terminus hinfällig ist, denn Bildungen wie *Appetitthammer*, *viertürig* lassen sich als explizite Derivate mit einer Wortgruppe als Basis (Fleischer/Barz 1995) deuten. In dem Sinne auch Donalies (2004:8), abweichend aber (2004:24f.) und (2005:93), wo sie solche Bildungen als Determinativkomposita mit deverbalen Zweiteinheiten und determinierenden Ersteinheiten (*Appetitthammer*) oder als explizite Derivate aus denominalen bzw.

⁶ Grzegorzycykowa et al. (1999:455f.) bezeichnen die Zusammensetzungen mit einem Grundmorphem und einem Konfix als „einseitig motiviertes Kompositum“ und für die Zusammensetzung von zwei Konfixen benutzen sie den Terminus „Quasi-Kompositum“.

⁷ Grzegorzycykowa et al. interpretieren das –i–(–y–) in den exozentrischen Verb-Nomen-Komposita (*moczygeba*, *chwaliپیeta*) als Interfixe, was allerdings angesichts der Herkunft dieser Bildungen nicht plausibel scheint.

deverbale Zweiteinheiten (*Häuter, Seher*) und adjektivischen Ersteinheiten, die die Basis der Zweiteinheit attribuieren (*Dickhäuter, Schwarzseher, viertürig*) betrachtet.

Anders Eichinger (2000), der diese Bildungen in die umfassendere Kategorie der Inkorporation einordnet. Der Begriff der Inkorporation umfasst seiner Auffassung nach „als ein leitendes Prinzip eine Reihe von Wortbildungsarten, die sich vom zentralen Bereich der Komposition und Derivation in Richtung auf das syntaktische Ende der Wortbildung hin erstrecken“ (Eichinger 2000:31), was die widerspruchsfreieste Lösung zu sein scheint.

2. Definitive Grundlagen des Vergleichs

Je nachdem nun, welche der drei Definitionen des Kompositums als Grundlage des Vergleichs angenommen wird, ergeben sich verschiedene Vergleichsergebnisse. Die definitive Grundlage für den folgenden Vergleich muss dementsprechend an dieser Stelle formuliert werden. Im Weiteren sollen unter den Terminus *Kompositum* Bildungen verstanden werden, die

- aus mindestens zwei unmittelbaren Konstituenten bestehen, die außerhalb des Kompositums als Einzelwörter oder Wortgruppen fungieren können, wobei die unmittelbare Konstituente sowohl ein Stamm als auch eine unflektierte oder flektierte Wortform sein kann, wobei allerdings die kopfbildende Konstituente bereits vor der Zusammensetzung ein Substantiv sein muss,
- die mindestens teilweise die Flexion ihrer Nichtkopfglieder⁸ aufgegeben haben,
- die entweder fügenlos oder mit Hilfe eines nichtflexematischen Fugenelements (Interfixes) verbunden werden⁹,
- die ohne Zugriff auf Derivationsuffixe und -präfixe gebildet werden.

Die Bedingungen entsprechen in etwa der Bestimmung der Komposita bei Donalies (2004:8f.) mit folgenden Einschränkungen:

Die Bedingung a) schließt Bildungen vom Typ *żyworodek, bawidamek, samouk* (**damek, *rodek, *uk*) aus, b) präzisiert die Annahme von Donalies, c) verzichtet auf die Annahme von Stammvarianten zugunsten eines Interfixes, was u.E. den Gegebenheiten in den slawischen Sprachen und auch im Deutschen besser entspricht.

Aufgrund der oben aufgestellten Definition, die Arbeitsbasis für die weiteren Erwägungen ist, möchte ich jetzt einige Feststellungen zu den Komposita aus kontrastiver Sicht überprüfen und diskutieren, die bei Donalies (2004) zu finden sind. Zur besseren Übersichtlichkeit werden die einzelnen diskutierten Probleme in Form von Topics kurz angegeben.

⁸ Mit dem Kopf wird hier allerdings nur der syntaktische Kern verstanden, der die Wortart bestimmt.

⁹ Die paradigmatischen Fugenelemente werden bereits im Punkt a) erfasst.

3. Verwendung von Adjektiven in polnischen Zusammensetzungen

An mehreren Stellen in der Arbeit von Donalies (2004) steht die Feststellung, dass in polnischen Komposita keine Adjektive verwendet werden (vgl. ebd., 28, 58) oder Adjektiv-Substantiv-Komposition nicht produktiv ist (ebd., 40), was auch im abschließenden Resümee wiederholt wird: „Unterschiede zeigten sich aber vor allem darin, dass im Deutschen das ganze Repertoire möglicher Konstituenten zur Komposition genutzt wird, während z.B. im gegenwartssprachlichen [...] Polnischen keine Adjektiv-Substantiv-Komposita“ (S. 72) gebildet werden. Diese Feststellung wird auf Seite 26 eingeschränkt, wo es heißt, in den slawischen Sprachen sei die endozentrische Komposition dieses Typs nicht produktiv. Auf Seite 27 lesen wir zu dieser Frage: „Im Rahmen pragmatischer Notwendigkeiten werden dort allerdings aus Substantiv und Adjektiv mitunter exozentrische Komposita wie poln. *Krzywonos* ‘Krummnase’ zusammengesetzt.“¹⁰ Auf Seite 38 wird im Zusammenhang mit Rechts- oder Linksköpfigkeit dann als Beispiel das Substantiv *Wielkanoc* angegeben, dass gemäß den obigen Behauptungen gar nicht existieren dürfte. Noch verwunderlicher ist, dass *rakieta nośna* (S. 38) als Adjektiv-Substantiv-Kompositum angesehen wird, obwohl wie in einem Syntagma beide Komponenten flektiert werden (es ist ein typisches polnisches Mehrwortlexem).

In einem Gegensatz zu dieser Meinung stehen die Angaben von Grzegorzyczkowa et al. (1999:457), nach denen Adjektiv-Substantiv-Komposita mit der Struktur N (A+N1) mit 100-500 Einheiten die drittgrößte Subklasse der Komposita des Polnischen darstellen. Da aber, wie oben gesagt, die Autoren der *Gramatyka współczesnego języka polskiego* (Grammatik der polnischen Gegenwartssprache) von einem weiteren Verständnis der Komposita ausgehen, kann diese Zahl nur eine annähernde Vorstellung vom Bestandumfang vermitteln. Unter den Komposita mit der Struktur N (A + N) finden sich sowohl endozentrische als auch exozentrische Zusammensetzungen. Beispiele für die endozentrische Komposita sind *bialodrzew, bożodrzew, białosep, białokórnik, czarnowron, czarnoziem, szaroziem, drobnoustrój*. Sie lassen erkennen, dass endozentrische Komposita dieses Typs vor allem fachsprachliche Lexeme etwa der Biologie oder Geographie sind. Man kann annehmen, dass dieses Muster im Rahmen von Fachsprachen weiterhin produktiv ist. Es gibt aber auch durchaus standardsprachliche Beispiele wie *blogostan, żywoplot, starodruk, starodrzew, ciemno-gród, wielkolud*, wobei *nowotwór* (Karzinom, Krebs; wörtl. Neubildung) oder *nowomowa* (Kopie zu engl. *newspeech*) relativ neue Bildungen sind. Auch Okkasionalismen wie die analoge Bildung *krasopisarz* (Schönschreiber) von Gombrowicz kommen vor.

Nicht als Komposita, sondern als Ableitungen von Syntagmen sind Bildungen wie *biologwardzista, czerwonogwardzista, czarnogieldziarz, zimmokrwistość, cieplolecznictwo* zu interpretieren, da sie auf Syntagmen wie *biała gwardia, czarna gielda* etc. zurückgehen.

¹⁰ Hier ist auch zu fragen, was eigentlich in dem Kontext die Formulierung „im Rahmen pragmatischer Notwendigkeiten“ heißen soll?

Eine relativ umfangreiche Gruppe bilden auch exozentrische Komposita anderen Typs wie *bialogłowa*, *czarnogłowa*, *zielnonózka*, *zóltobrzezek*, *zóltodziób*. Das Muster ist auch ein umgangssprachlich recht produktives, was einige von mir im Internet gefundene Okkasionismen bestätigen; unter diesen auch Beispiele für Personenbezeichnungen wie *wielkodup* (derb, Internet), *wielkoleb*¹¹ (Internet) und okkasionelle Sachbezeichnungen wie *wielkocyc* (wörtlich: *Großtitze*) als kolloquiale Bezeichnung für einen BH in Übergröße in folgendem Beleg, der die Lebendigkeit des Musters bestätigt:

Sluchajcie – przymierzam to „coś”, a tu się okazuje, że ten **wielkocyc** też jest na mnie za mały. Ja już nie wiem jaki rozmiar mam kupić?! (Internet)

Hört mal: Ich probiere dieses „Etwas“ an und es erweist sich, dass die **Großtitze** für mich auch zu klein ist. Ich weiß nicht mehr, welche Größe ich kaufen soll?!

Für die WBK vom Typ *zóltodziób* (*Grünschnabel*) oder *Rotschwanz* ist einerseits ein determinatives Verhältnis der Konstituenten charakteristisch, andererseits aber argumentiert man, dass die zweite Konstituente kein Oberbegriff ist wie bei den sonstigen Determinativkomposita, weil die Namen *Rotschwanz* oder *Rotkehlchen* keinen roten Schwanz und kein rotes Kehlchen bezeichnen, sondern Vögel, die sich durch diese Eigenschaften auszeichnen. Das Problem bei der Argumentation ist, dass hier zwei Ebenen miteinander vermennt werden, einerseits die Wortbildungsbedeutung, andererseits die lexikalische Bedeutung, die aufgrund der Übertragungsprozesse entsteht, da die sog. Possessivkomposita häufig Metonymien mit einer Pars-pro-toto-Bedeutung (*Langbein*, *Rotkehlchen*, *Spitzbauch*) oder metaphorische Bezeichnungen (*Löwenzahn*) sind. Daher ist Donalies zuzustimmen, wenn sie in exozentrischen Komposita „lediglich semantisch weiterentwickelte, umgedeutete Determinativkomposita“ (2005:59) sehen will.

Vor diesem Hintergrund ist jedoch nicht verständlich, warum die exozentrischen Adjektiv-Substantiv-Komposita bei Donalies (2004) als eindeutig zweirangig behandelt werden.

Anders als Grzegorzycykowa (1999) betrachte ich als keine Komposita gemäß der obigen Definition Substantiva, die von einem Syntagma abgeleitet wurden, wie *czernonoarmista* (*Rotarmist*), *czarnoksiężnik* (*Schwarzkünstler*, wörtl. *Schwarzbüchler*), die den Bestand der Adjektiv-Substantiv-Komposita noch erweitern würden.

Ein Sonderkapitel sind Adjektiv-Substantiv-Komposita zur Eigennamenbildung, in denen dieses Muster auch genutzt wird, z.B. *Szybkowiatr*, *Białoruś*, *Białowieża*, *Czarnogród*, *Białogród*, *Zielonogród* etc. (wörtlich: *Schnellwind*, *Weißrussland*, *Weißturm*, *Schwarzstadt*, *Weißstadt*, *Grünstadt*).

Ein Grund für die relativ geringe Produktivität des Wortbildungsmusters ist sicherlich die Tatsache, dass in die Bildungen nur morphologisch einfache Adjektivbasen eingehen können. Daher ist die neue Entwicklung interessant, dass im Polnischen Komposita mit einer Adjektiv-Nomen-Wortbildungsbasis entstehen, in

¹¹ Großarsch, *Großkopf*

denen das Adjektiv morphologisch vereinfacht wird, indem es eine Kürzung erfährt und als Kopfwort in das Kompositum eingeht. Derartige Komposita werden im gegenwärtigen Polnischen gehäuft gebildet, vor allem mit Adjektiven entlehnter Basis, vgl.:

alkotesty – testy alkoholowe (Alkoholtests) (Internet)

eurolęki – europejskie lęki (europäische Befürchtungen) (Internet)

eurodeputowany – deputowany europejski, deputowany do parlamentu europejskiego (Europaabgeordneter)

In vielen Fällen erfahren beide Basen eine Kürzung:

bankomat – automat bankowy (Geldautomat)

alkomat – automat alkoholowy, automat do mierzenia ilości alkoholu we krwi (Alkomat, Alkoholmessgerät)

Hier zeichnet sich eine neue Tendenz ab. Diese Bildungen entsprechen jedoch nicht der für die Belange dieses Aufsatzes aufgestellte Definition. Sie werden hier nur im Kontext der Diskussion, ob es im Polnischen Adjektiv-Substantiv-Komposita gibt, kurz erwähnt.

Die angeführten Beispiele sind m.E. hinreichender Beweis dafür, dass die Feststellung, im Polnischen gäbe es keine Adjektiv-Substantiv-Komposita, nicht der sprachlichen Wirklichkeit entspricht.

4. Verben als Erstkomponenten

Donalies (2004:31) gibt an, dass im Polnischen Verben (als Erstkomponenten) nur in Exozentrika verwendet würden. Dem ist nicht so, denn obwohl in typischen Substantivkomposita Verben als Erstkomponente der Zusammensetzung tatsächlich selten vorkommen, ist diese Möglichkeit nicht grundsätzlich ausgeschlossen, was Bildungen wie *śpiewogra* (*Singspiel*), *śpiwór* (*Schlafsack*), *wirolot*, *dmuchoplew*, *wirolat*, *wirolatowiec*, *wiroszybowiec* belegen. Auch Ad-hoc-Komposita wie etwa *biegomarsz* lassen sich finden:

Wariacka jazda na rowerze, **'biegomarsz'** po parku... (Internet)

Verrücktes Radfahren, **Laufmarsch** im Park...

Die adäquate Formulierung müsste also heißen: als Erstkomponenten sind Verben in polnischen nicht-exozentrischen Komposita sehr selten.¹²

¹² Eine ungenaue Formulierung lesen wir auch auf der Seite 41, wo es heißt, im Französischen sei die exozentrische Verb-Substantiv-Komposition stark ausgebaut, in anderen Kontrastsprachen dagegen kaum. Hier würde man gern mindestens annähernde Ordnungsgrößen erfahren. Im Polnischen stellen die Verb-Substantiv-Exozentrika nach Grzegorzycykowa et al. mit 100-500 Bildungen die drittgrößte Kompositagröße dar (hier muss allerdings berücksichtigt werden, dass polnische Wortbildungsforscher einen weiteren Kompositumsbegriff verwenden, vgl. oben).

5. Der semantische Kern polnischer Determinativkomposita

Im Deutschen ist nach Altmann/Kemmerling (2000:51) das Kennzeichen der Determinativkomposita die Subordination der ersten unmittelbaren Konstituente unter die zweite unmittelbare Konstituente. In einem solchen Fall ist das Determinatum (Grundwort) „der wortsyntaktische und semantische Kern der Konstruktion, der die Bezeichnungsleistung erbringt, das Determinans (Bestimmungswort) ist morphosyntaktisch und semantisch untergeordnet“ (ebd.). Das gleiche stellt Donalies fest, indem sie schreibt, bei Determinativkomposita sei „der syntaktische Kern immer auch der semantische Kern“ (2005:55).

Diese Feststellung trifft auch auf die Mehrzahl der polnischen Determinativkomposita zu. Es gibt im Polnischen allerdings eine nicht allzu große Gruppe von Substantivkomposita mit der Struktur N (N+N), in denen das Determinatum die erste unmittelbare Konstituente ist, Determinans die zweite unmittelbare Konstituente. Als Beispiele können etwa solche Tandemnomina¹³ wie *zwierzokrzew*, *babochlop*, *obiadokolacja*, *nartorolki*, *barakowóz* genannt werden. *Babochlop* (Mannweib, wörtlich: *Weib-Mann*) bezeichnet somit keinen Mann, sondern eine Frau mit männlichen Zügen. Eine Untersuchung im Internet ergab 2380 Einträge für diese Reihenfolge (auch lexikalisiert und in Wörterbüchern erfasst) und nur einen Eintrag mit umgekehrter Reihenfolge der Glieder (*chlopbaba*; wörtlich: *Mannweib*):

Babochlop bez talii – Dzisiejsze kobiety coraz bardziej zatracają swe kragłości, upodabniając się do mężczyzn. (*Internet*)

Mannweib ohne Taille – Heutige Frauen verlieren immer stärker ihre Rundungen und werden den Männern ähnlicher
Dziewczyna musi mieć co pokazać, bo jeśli nie ma i jest jak decha to wygląda jak **chlopbaba**. (*Internet*)

Ein Mädchen muss etwas zeigen können, denn wenn sie es nichts zu zeigen hat und wie ein Brett ist, dann sieht es aus wie ein **Mannweib**.

Bei selteneren Bildungen kann das zu Interpretationsschwierigkeiten führen, wie in dem unten stehenden Text, wo nur aufgrund der Lesart von *babochlop*¹⁴ anzunehmen ist, es handle sich hier um eine Analogiebildung und es gehe um eine Frau (und nicht um einen Mann mit weiblichen Zügen, was auch möglich wäre):

dzisiaj w szkole **babodziad** zamiast mnie musiał znaleźć sobie jakaś inna ofiarę ... (*Internet*)
heute in der Schule musste sich **Mannweib/Weibmann** (?) ein anderes Opfer suchen ...

¹³ Es gibt wenige deutsche Tandemnomina wie etwa *Mannweib*. Generell sind sie dem System aber eher fremd. Die Komponentenfolge ist im Polnischen wie im Deutschen rein konventionell (daher auch in einem Beleg *chlopbaba*). Häufiger als im Polnischen sind sie im Russischen.

¹⁴ *Chlop* ist ein Synonym zu *dziad*. Beide bedeuten umgangssprachlich *Mann*.

6. Kopulativkomposita

Donalies (2004:43ff.) unterscheidet drei Typen von Kopulativkomposita. Der erste Typ, den man durch die Zusammensetzung *Dichterkomponist* exemplifizieren könnte, ist ihrer Meinung als eine Unterart der Determinativkomposita zu interpretieren. Hierzu rechnet sie auch das polnische Kompositum *klubokawiarnia* (*Klubcafé*). Diese Lesart geht *implicite* von einem postulierten Ungleichgewicht aus, davon, dass etwas mehr das Eine ist als das Andere. So ist ein *Dichterkomponist* mehr Komponist als Dichter, *babochlop* (wörtlich: *Weibmann*) mehr Weib als Mann. Es gibt aber im Polnischen Kopulativkomposita, die eine determinative Lesart kaum zulassen.

Dass viele Kopulativkomposita gerade zu Beschreibung hybrider Erscheinungen oder Größen verwendet werden, wo die Wortbildner sich nicht auf eine determinierende Bezeichnung festlegen wollen, zeigen Beispiele, in denen Bildungen mit vertauschter Reihenfolge der Glieder nebeneinander stehen:

zwierzolud zwany tez ludozwierzem (*Internet*)

Tiermensch, auch Menschtier genannt

Mam siostrę czy brata hehe. Siostra. Brat. **Siostrbrat**. **Bratosiostr**. (*Internet*)

Habe ich eine Schwester oder einen Bruder hehe. Schwester. Bruder.

Schwesterbruder. **Bruderschwester**.

Andere Bildungen zeigen, dass das Gemeinte weder wirklich das Eine noch das Andere ist, sondern Eigenschaften von beiden aufweist. So ist *pokojokuchnia* (Wohnküche, wörtlich: *Zimmerküche*) in erster Linie weder eine Küche noch ein Zimmer, sondern eine Wohnfläche, die die Eigenschaften eines Zimmers und der Küche vereint, also ein Zimmer und eine Küche in einem, *turecki „bulkochleb“* (*türkisches Brötchenbrot*) ist ein Zwischending zwischen Brötchen und Brot, *Bóg Matkojciec* (*Gott Muttervater*) ist weder Mutter noch Vater, *tradycyjny śniadaniobiad* (*traditionelles Frühstück-Mittagessen*) ist, was die Speisen und Essenszeit anbetrifft, ein Mittelding zwischen Frühstück und Mittagessen (*Brunch*), *malpolud* (*Affenmensch*) ist eine Übergangserscheinung zwischen Affe und Mensch, kein richtiger Affe mehr und noch kein richtiger Mensch, *kotopies* (*Katzenhund*) ist in dem Beispiel unten weder Katze noch Hund:

Chrześcijański zen to jak **kotopies**. (*Internet*)

Christliches Zen ist wie ein **Katzenhund**.

In der Prototypensemantik würde man sagen, diese Bildungen beschreiben klassische typologische Grenzfälle, Hybriden, Zwitter.

Für einen Teil der Bildungen ist es charakteristisch, dass Antonyme zusammengesetzt werden und dadurch auf eine Vereinigung der Kontraste verwiesen wird:

taka pięknie zmysłowa **miłościo-nienawiść** (*Internet*)

eine so schön sinnliche **Hassliebe** (wörtlich: Liebe-Hass)

Ein Kompositum kann auch mehrere Phänomene zugleich bezeichnen. Auch in diesen Fällen kann man schwerlich von einem Determinativkompositum sprechen:

I tu widać **szowinizm-seksizm-patryjarchat** w jednym ... (*Internet*)
Und hier sieht man Chauvinismus-Sexismus-Patriarchat in einem ...

Viele Bildungen benennen Phänomene, die aus zwei gleichwertigen Teilen bestehen wie:

deskorolka (Skateboard „Brettrolle“), ein Brett und Rollen
łyżworolki (Inliner, wörtlich: „Schlittschuhrollen“) – schlittschuhähnliche Schuhe und Rollen
półkotapczan („Regalbett“) – Bett und Regalschrank

Zum Teil können diese Bildungen auch exozentrisch gelesen werden, z.B.:

półkotapczan – Möbelstück, dass aus einem Bett und Regalen besteht,
spódnicospodnie – Kleidungsstück, das die Eigenschaften des Rockes und der Hose verbindet,
deskorolka – Spiel- und Sportgerät, das aus einem Brett mit vier federnd gelagerten Rollen besteht.
plecobrzech – (additiv) Rücken- und Bauchbereich

Die erste Untergruppe der Kopulativkomposita müsste folglich, mindestens für das Polnische, differenzierter betrachtet werden.

Die zweite Unterart umfasst bei Donalies (2004:44f.) Länderbezeichnungen wie *Elsaß-Lothringen* im Deutschen oder *Austro-Węgry* im Polnischen.

Zur dritten von Donalies (2004:45) ausgesonderten Unterart der substantivischen Kopulativkomposita gehören Komposita vom russischen Typ *brat-sestra*, die ein Kollektivum sind, hier im Sinne ‘Geschwister’. Sie sind im Polnischen tatsächlich nicht üblich. Es kommen zwar Kopulativkomposita wie *ojcomatka* (*Vatermutter*) vor, wie in dem unten angeführten Beispiel, die Bedeutung der Bildung ist jedoch ein hybrides Elternteil und nicht beide Eltern zusammen:

W kawalerce pojawia się też hybrydyczna postać **Ojcomatki**, z którą Skóra zawzięcie dialoguje. Żali się i skarży. **Ojcomatka** raz jest kochającym, wyrozumiałym rodzicem, innym razem rodzicem strofującym i wyrzucającym błędy. To hybryda kochającej matki i każącego ojca.

7. Ist *Orli nos* ein Kompositum wie *Adlernase*?

In Donalies (2004:47) steht Folgendes zu lesen: „Daneben finden sich in den von mir berücksichtigten germanischen und slawischen Sprachen häufiger exozentrische

Substantiv-Substantiv-Komposita, z.B. [...] poln. *orli nos* [...]. Im Gegensatz zu den Adjektiv-Substantiv-Komposita werden die Substantiv-Substantiv-Komposita in der Regel primär endozentrisch gelesen, z.B. poln. *on ma orli nos* ‘er hat eine Adler Nase’.“ (2004:47f.)

Hier muss richtig gestellt werden, dass erstens *orli nos* nicht für ein Substantiv-Substantiv-Kompositum erhalten kann, denn das Lexem *orli* ist ein Adjektiv(!). Zweitens kann das lexikalisierte Syntagma *orli nos* auch im Sinne der Kompositakriterien von Donalies (2004:8) nicht als Beispiel für ein Kompositum gelten, denn beide Lexeme, sowohl *orli* als auch *nos*, werden flektiert, sind also ein klassisches Syntagma. Die Feststellung selbst, dass sich im Polnischen häufiger exozentrische Substantiv-Substantiv-Komposita finden, trifft auf das Polnische freilich zu, aber ohne dass diese endozentrisch zu lesen sind. Beispiele sind etwa: *sześcionóg*, *stawonóg*, *widlonóg*, *brzuchonóg*.

8. Phrasenkomposita

Die nächste Frage betrifft Phrasen als polnische Substantivkomposita. Hierzu schreibt Donalies (2004:33) einmal, dass sie unüblich sind, und später, dass sie nicht verwendet werden. Zwischen dem Unüblichsein und der Nichtverwendung liegt jedoch ein Unterschied. Es gibt ja durchaus Bildungen, die sich als Phrasenkomposita deuten lassen, potentiell sind also solche Bildungen möglich, dies wird jedoch kaum genutzt. Beispiele sind: *wniebowstąpienie* (*Christi Himmelfahrt*, wörtlich: *In-den-Himmel-Aufsteigen*), *wniebowzięcie* (*Mariä Himmelfahrt*, wörtlich: *In-den-Himmel-Nehmen*), *zamążpójście* (*Heirat*, wörtlich: *Dem-Mann-Folgen*), *skurwysyn* (vulg. *Von-der-Dirne-Sohn*), *skurwykoza* (vulg. *Von-der-Dirne-Ziege*; Internet). Der letzte Beleg ist eine Neubildung. Phrasenkomposita werden darüber hinaus im Internet öfter als Decknamen gebildet.

Phrasen gehen auch in Bildungen ein, die hier als explizite Ableitungen von Syntagmen oder Sätzen verstanden werden wie *tumiwizizm* (*Mir-ist-alles-egal-Haltung*, wörtlich: *Hier-(es-)mir-hängt-ismus*), *tubylec* (*Einheimischer*, wörtlich: *Hier-war-ler/Dagewesener*), *niezapominajka* (*Vergissmeinnicht*, wörtlich: *Vergiß-nicht!*). Dies sei nur am Rande erwähnt, da es sich im Verständnis von Donalies (2004) bei solchen „Zusammenbildungen“ um Komposita handelt.

9. Schluss

Das Anliegen dieses Aufsatzes war in erster Linie, einige Missverständnisse in Bezug auf die polnischen Substantivkomposita zu klären. Um Sprachen vergleichen zu können, bedarf es, wie Bzdega (1999:23) zu Recht fordert, „eines entsprechend sinnvollen Aufbaus des *tertium comparationis*, damit unter Voraussetzung einer einheitlichen linguistischen Methodologie die einzelsprachlichen Sichtweisen und Darstellungs-konventionen nicht außer acht gelassen werden“. Dass der Aufbau einer solchen Vergleichsbasis nicht immer einfach ist, sollten die vorgetragenen Überlegungen vor Augen führen.

Literatur

- Altmann, Hans / Kemmerling, Silke (2000): Wortbildung fürs Examen. Studien- und Arbeitsbuch. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Bußmann, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. 2., völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Bzdęga, Andrzej Zdzisław (1999): Zusammenrückung, -setzung, -bildung. In: Andrzej Kątny / Christoph Schatte: Das Deutsche von innen und außen. Ulrich Engel zum 70. Geburtstag. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. S. 9-23.
- Donalies, Elke (2004): Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. Kombinatorische Begriffsbildung. Teil I: Substantivkomposition. In: »amades«. Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache 2/04. S. 1-86.
- Donalies, Elke (2005): Die Wortbildung des Deutschen. Ein Überblick. Zweite, überarbeitete Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Eichinger, Ludwig M. (2000): Deutsche Wortbildung. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Engel, Ulrich (1988): Deutsche Grammatik. Heidelberg: Groos.
- Engel, Ulrich et al. (1999): Deutsch-polnische kontrastive Grammatik. Heidelberg: Groos.
- Erben, Johannes (1983): Einführung in die deutsche Wortbildungslehre, 2., durchges. u. verm. Aufl.. Berlin.
- Fleischer, Wolfgang/ Barz, Irmhild (1995): Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer.
- Fuhrhop, Nanna (1998): Grenzfälle morphologischer Einheiten. Tübingen. (=Studien zur deutschen Grammatik 57).
- Grzegorzyczkowa, Renata / Laskowski, Roman / Wróbel, Henryk (1999): Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia. Wyd. III popr. Warszawa: PWN.
- Jelitte, Herbert (2000): Wortbildungsmittel. In: Herbert Jelitte / Nina Schindler: Handbuch zu den modernen Theorien der russischen Wortbildung. Frankfurt/M. usw.: Peter Lang. S. 335-366.

WHAT KIND OF SYSTEM IS LANGUAGE? – ON THE REVELANCE OF GENERAL SYSTEMS THEORY TO LANGUAGE STUDIES

ELŻBIETA ŁUKASIEWICZ

1. Introduction

If we were to point to one notion of utmost importance to physical, biological, economical, linguistic, or any other theory, it might be that of *system*. It is one of the most abstract and the most frequently used terms in modern science. ‘System’ is often used interchangeably with ‘structure’ or ‘set of relations’; it may be viewed from the standpoint of the tight organization of its elements, or its resistance to change and influence from the outside. On numerous occasions we employ the term presuming that its denotation is rather obvious, whereas what we actually mean by it may vary considerably.

In the present article we would like to focus on what is meant by ‘system’ and ‘language system’, and point to some inadequacy resulting from the synchronic understanding of the notion, bequeathed to modern linguistics by Saussurean structuralism. As we shall see, a similar inadequacy is traceable also in the works of some more recent system theoreticians like Bunge¹ or Bocheński.² Our aim is to propose a slightly changed understanding of the term, in the direction of Bertalanffy’s and Laszlo’s theories of system, originally worked out for natural, biological and physical systems, which advanced a view of system as a spatial-temporal entity.³

Studies of system, as Bocheński noticed, belong to the domain of philosophy; although systemics deals with all kinds of systems: mathematical, physical, biochemical, social, etc., it deemphasizes the physics, biology or sociology of the system and focuses

¹ Cf. Mario Bunge (1979) *Treatise on Basic Philosophy*, Volume 4: *A World of Systems*.

² Cf. Józef M. Bocheński (1994) ‘O systemie’.

³ Cf. Ludwig von Bertalanffy (1968) *General System Theory*, Ervin Laszlo (1972) *Introduction to Systems Philosophy*, see also Laszlo (1972) *The Systems View of the World*.

on the system itself, its structure and behaviour. This is our target: to view language system as an entity sharing the same systemic features which characterize any other entity called a 'system'. Language is just one more system, which may be explored for the same systemic properties like any other system, in accordance with Bertalanffy's postulate: 'there exist models, principles and laws that apply to generalized systems or their subclasses, irrespective of their particular kind, the nature of their component elements, and the relations or "forces" between them' (1968: 32).

2. On 'system'

What is 'system'? In the first place, we should distinguish between an *aggregate* and a *system*. An aggregate is a collection of items not held together; in a system (conceptual, concrete or mixed) the components are interrelated. Each system, irrespective of its nature, has a definite composition (elements), an environment and a structure (a synthetic principle, cf. Bocheński 1994). The order of the three is not accidental because enumerating a system's elements must precede any description of its environment and its structure, and before we describe a system's structure we ought to identify its environment.

The composition of a system is the set of its parts (at least two are required to form a system), but only those which enter independently into relations with others (see (3) below).

Bocheński (1994) provides the following properties of elements:

- (1) there is no entity which is an element of itself
- (2) if x is an element of y , then y is not an element of x
- (3) if x is an element of y , and y is an element of z , then x is not an element of z ⁴
- (4) an element of a given system belongs to the same logical system as the system itself.

⁴ As to (3), views on this matter differ. When we consider relations inside a hierarchy of systems, an important thing is delineating the boundaries of a given system, i.e. what constitutes a given system and what is not part of it. In most cases the answer is by no means obvious, because the boundary between the system and its environment is never distinct in open systems. This is also the problem how rigorously we take the concept of a hierarchy; whether the sets of relations which constitute the components of the system A into systems on their own level are to be excluded from A and treated as its (internal) environment, or they are to be treated as lower but parts of the system in question. Bocheński and also Bunge assume non-transitive relation, as in (3) above, whereas, for example, Laszlo's system does not extend exclusively to the sets of relations on its particular level. In his classification it is correct to say that social systems are composed of atoms, though obviously they are not systems of atoms: "the component modules of one level are modules belonging to some lower level" (1972a: 51). Thus, in Bocheński's approach we obtain a model of a regular tree branching out of a single point, without loops; which may be found intellectually more satisfying. However, the problem is that such a rigorous model of hierarchic order does not correspond to the really existing systems that it is supposed to represent; the systems we observe around us do not reveal strict consequence in their organization, so there is no point imposing such logically organized structure upon them.

An important thing is the concept of a link or connection holding among the components of a system. Bunge (1979: 6) distinguishes here between a mere relation, such as that, for example, of being older, and a connection making some difference to its *relata*. Two things are connected if at least one of them *acts upon* the other; thing a acts upon thing b if it modifies the latter's behaviour, or trajectory, or history. The action need not be eventuating something, but may depend on creating certain possibilities.

The environment of thing a is defined as the set of all things, other than these belonging to composition, that act on a , or are acted upon by a . The above mentioned requirement of connection makes it clear that by the environment of a system is meant the immediate environment, not the total one, i.e. the set of all things that are not parts of the system. Bunge makes the following assumptions concerning the transactions of a system with its environment. First, all systems receive inputs and are selective, that is they accept only a small subset of the total number of environmental actions on them. Second, systems always react on their environment, their output is never nil. Thus the environment must be included in the description of a system, since the system's behaviour depends heavily on its milieu. However, that point is not unquestionable, for example, Bocheński claims that there are many so called 'closed systems' in which any influence from the outside is excluded, such as, for example, axiomatic systems. As regards the linguistic system, the question whether the environment of language should be taken into consideration in a linguistic theory, and if so, to what extent, has proved by no means easy to answer. The Saussurean postulate to treat language as an entity *en soi et pour soi*, whether formulated by Saussure himself or not⁵, has found many followers in the twentieth-century linguistics.⁶

The structure of a system is defined as the set of all relations among the system's components, as well as among these and things from the environment. 'Structure' and 'system' are not to be confused; a system is not itself a structure, it has a structure. In Bunge's theory of systems, a difference in a system's composition induces a structural difference, although not conversely, two systems may have different structures but the same composition. This formulation, as we shall see, is the source of the major problem with Bunge's notion of system as it does not allow systems to exist *in time*. Also Bocheński's interpretation of synthetic principle (the system's structure) is not free of the problem. According to Bocheński, in actual systems the order of elements relies on their causal dependence. Thus,

Definition 1: An actual system is an object whose elements are causally related with one another. (1994: 243)

⁵ Saussure's lectures were first published posthumously and the very sentence might have been an insertion by the editors to underline the general postulate of the autonomy of linguistics. This view was first advanced by R. Godel in *Les sources manuscrites du 'Cours de linguistique générale' de Ferdinand de Saussure*, Geneva, Paris 1957: 119, 181 (see the Polish edition of *Cours* 1991: 258).

⁶ Kuryłowicz, for example, also underlined the necessity to confine interpretations of language phenomena to purely internal, linguistic factors and rejected extra-linguistic explanations pertaining to dialect geography, psychology, cultural anthropology, sociology, etc. For opposite views, see Jakobson (1989).

However, there is no causal dependence among non-actual elements, such as to be found in an axiomatic system or in a poem. For such cases, Bocheński adopts the notion of dependence as it is used in phenomenology⁷:

Object Q_1 is dependent with respect to object Q_2 if for the existence of or occurrence of Q_1 the occurrence of some state of affairs in which Q_2 is the subject is necessary. (Ginsberg 1982: 278)

Then, Bocheński provides the following definition of a system:

Definition 2: A system is an object which has at least two elements and whose all elements depend on one another. (1994: 243)

The definition of system adopted by Bocheński is the source of at least two problems. First, if in every system all elements depend on one another (see definition 2 above), then we cannot distinguish between centralized and non-centralized systems; there are no centralized systems and all elements in a system are equally significant – most of us would probably be reluctant to agree on this since we are surrounded by a multitude of systems whose main parts are easily distinguishable, e.g. the central nervous system in a living organism, or the commander-in-chief in an army. Second, if all elements of a system depend on one another, then change in a system is theoretically intractable; every element constitutes the whole and the individual identity of an element is important. The stronger the dependencies among the system's elements, the less probable that any element can be replaced without changing the system itself. Therefore, with every change of the system's elements, the system changes too. Let us recall that also in Bunge's theory a difference in a system's composition induces a structural difference, and, in consequence, a new system emerges. This however, makes the system an ephemeral entity and, hence, not a very useful concept. If language is considered to be a system thus understood, each time the pronunciation of a word changes or a morpheme is deleted, the language system changes, though slightly perhaps. In fact, this is the only way Saussure admitted of the notion of 'system' with regard to language change: with every change in a language system a new system arises (see below).

We might ask what is wrong with such a synchronically understood conception of system. There are two problems: first, in a multiplicity of systems that would thus emerge, there is a methodological problem how to discover the bonds which connect system S_1 at time T_1 with system S_2 at time T_2 ; in consequence, we would be unable to abstract any system model which would be more general than an individual ephemeral system. Second, if 'system' means a cognitive model limited to synchrony, then there is the question on what basis it is advanced. We assume here that a system model, if it is to be applicable to events and relationships in the field of empirical phenomena, must be essentially isomorphic with the phenomena for which it is advanced. If one of the chief

⁷ Cf. Edmund Husserl's *Logical Investigations*, chapter III, vol. 2.

characteristics of the human language is its variation and changeability in time, then the system model must be able to account for that feature. And *vice versa*, if a system model is assumed to have some properties, then it must mean that the network of relations in a language for which the model is interpreted exhibits these properties. Thus, our choice of a particular theoretical system as a model enabling us to grasp and present certain phenomena is valid on two conditions: (1) it is determined by a really existing system for which the model is advanced, i.e. both systems exist, and (2) the two systems, the theoretical and the real one are isomorphic, i.e. they reveal the same properties. Therefore, we believe that 'language system' cannot be a concept limited to synchrony, although this approach is well established in post-Saussurean linguistics.

3. On the origin of the synchronic language system

Language is a system of signs – this would probably be the most frequent and ready-made answer to the question what is language. It shows to what extent Ferdinand de Saussure's legacy shaped our thinking on language. He himself defined language as follows: 'language is a system of interdependent terms in which the value of each term results solely from the simultaneous presence of the others' (Saussure 1959: 114).

Several of Saussure's assertions have been questioned and regarded as problematical or untenable, for instance his views on the homogeneity of language system, linguistic relativism and the uniqueness of each language, or lack of structure in human thought.⁸ However, the claim that each language should be regarded as a system of combinatorial and contrastive relations whose elements – sounds, words, etc. – cannot be described and have no validity independently of each other has had such a heavy and long lasting impact that structuralism in this broad sense has been the most characteristic feature of several different schools in modern linguistics.⁹

Apart from being structured, another widely recognized fact about language is that it undergoes constant change. These two facts, however, have not coexisted well in modern linguistics. First, if the elements of language are interconnected and determine each other, then it is difficult to explain the fact how and why language change takes place. Second, in a structure where, to use Meillet's phrase, *tout se tient*, theoretically speaking, any change should impair to a greater or lesser degree the functioning of the system, which is not observed in practice, despite the fact that language is in a state of continuous change. That elements of a linguistic system form an interrelated structure and language constantly changes without collapsing has always been from the structural point of view a kind of theoretical puzzle. Structuralism, important as it undoubtedly was, provided linguistics with a couple of theses difficult to apply in diachronic studies of language. As Weinreich *et al.* put it:

⁸ Cf. Saussure (1959: 111)

⁹ Cf. Lyons (1975: 50).

For the more linguists became impressed with the existence of structure in language, and the more they bolstered this observation with deductive arguments about the functional advantages of structure, the more mysterious became the transition of a language from state to state. After all, if a language has to be structured in order to function efficiently, how do people continue to talk while the language changes, that is while it passes through periods of lessened systematicity? Alternatively, if overriding pressures do force language to change, and if communication is less efficient in the interim (as would deductively follow from the theory), why have such inefficiencies not been observed in practice? (1968: 100-1)

The dichotomy between language structure and language change was a result of the predominance in modern linguistics, at least in the mainstream of it, of a homogeneous model of language based on the language system of the individual speaker; the approach which may be traced back to Paul's ideas expressed in his *Prinzipien der Sprachgeschichte*.¹⁰ Much as *Course* was innovatory in relation to the Neogrammarian approach, Saussure's views on homogeneity of the object of linguistic study were not basically different from what Paul had advocated. For Saussure, speech [*parole*] is heterogeneous, whereas language [*langue*] is homogeneous; it is a system of signs in which both parts of the sign (meaning and sound-image) are psychological entities and the study of language is also exclusively psychological in nature. The grounds for that are ontological (as in Paul's theory): if language really exists and is systematic, the elements of language and relations holding between them (structure) must be located in the mind of the individual speaker.

Language [*langue*] is concrete, no less so than speaking [*parole*]; and this is a help in our study of it. Linguistic signs, though basically psychological, are not abstractions; associations which bear the stamp of collective approval – and which added together constitute language – are realities that have their seat in the brain. (Saussure 1959: 15)

Synchrony has only one perspective, the speaker's, and its whole method consists in gathering evidence from speakers: to know to just what extent a thing is a reality, it is necessary and sufficient to determine to what extent it exists in the minds of speakers. [...] The term synchronic is really not precise enough; it should be replaced by another – rather long to be sure – idiosynchronic. (1959: 90) [emphasis added]

The ontological obligation present in the above quotations is the reason why synchronic and diachronic phenomena have nothing in common. The synchronic phenomenon is of primary importance since it is the true and only reality to the community of speakers, whereas

The first thing that strikes us when we study the facts of language is that *their succession in time does not exist in so far as the speaker is concerned*. He is confronted with a state. That is why the linguist who wishes to understand a state must discard all knowledge of everything that produced it and ignore diachrony. (1959: 81-2) [emphasis added]

For Saussure, a synchronic fact always requires two simultaneous terms; for example, in German it is not *Gäste* alone but the opposition *Gast: Gäste* that expresses

¹⁰ Cf. Weinreich *et al.* (1968).

the plural. This relation *Gast: Gäste* is present in the consciousness of the speaker. In the case of diachronic facts such as the substitution of the old form *Gasti* by *Gäste* there is no opposition between the two terms present in the consciousness of the speaker. Language [*langue*] is homogeneous and 'for the new term to appear (*Gäste*) the old one (*Gasti*) must first give way to it' (1959: 85). The psychological unreality of diachronic facts places them outside the language system. In consequence, diachronic facts are isolated, independent events, and 'form no system among themselves' (1959: 94):

[...] never is the system modified directly. In itself it is unchangeable; only certain elements are altered without regard for the solidarity that binds them to the whole. It is as if one of the planets that revolve round the sun changed its dimensions and weight: this isolated event would entail general consequences and would throw the whole system out of equilibrium. The opposition of the two terms is needed to express plurality: either *fôt: fôti* or *fôt: fêt*; both procedures are possible, but speakers passed from one to the other, so to speak, without having a hand in it. Neither was the whole replaced nor did one system engender another; *one element in the first system was changed, and this was enough to give rise to another system*. (1959: 84-5) [emphasis added]

Thus, in Saussure's theory, from a diachronic perspective language as a system does not exist. This is analogical to (much later) Bunge's and Bocheński's theories of systems in which strict interdependence of elements results in the theoretical intractability of change and, in consequence, it leads to the purely synchronic existence of systems.

4. General Systems Theory

Laszlo's conception of system, by contrast to Bocheński's, does not require the system's elements to be strictly interdependent, nor is it limited to synchrony; the evidence that we are dealing with a system (of whatever kind), and not a random aggregate, lies elsewhere. Namely, there are some properties concerning systems' behaviour that any entity called a 'system' is expected to reveal.

In his preface to *The Systems View of the World* Laszlo writes: 'There is no theory without an underlying world view which directs the attention of the scientist. There is no experiment without a hypothesis and no science without some expectations as to the nature of its subject matter' (1972b: VI). The view of the world we have is basically systemic. Whenever we try to understand phenomena or objects, and try to grasp their complex nature, we tend to take them in integrated chunks, even at the cost of a simplification of the real states of affairs. Thus, we tend to talk of business companies rather than individual workers and administrators, or of football teams rather than individual interacting performers. This epistemic approach is not just a matter of convenience, but it is based on the ontological foundation that such wholes *exist*. The world is composed of systems and subsystems; they are enormously variegated: their components may be grouped into a number of levels: physical, chemical, biological, social or cognitive, but these systems and subsystems are not merely theoretical constructs imposed on the reality by scientists; they are really existing entities, and,

necessarily, they exist in time. Any system model, if it is to be applicable to the dynamic aspect of the reality for which it is interpreted, must be essentially isomorphic with that reality. So it is also with the language system; it exists in reality, and hence, it exists *in time*. If there is variation in that real language and it undergoes change, then we cannot limit our understanding of 'language system' to a homogeneous synchronic model with strictly interdependent elements, in which change is virtually intractable.

According to Laszlo's theory of systems, there are four systemic invariances characterizing the behaviour of any system (1972a: 36):

1. Coactive relation of parts results in *ordered wholeness* in the state of the system.
2. The function of adaptation to environmental disturbances results in the *re-establishment of a previous steady-state* in the system.
3. The function of adaptation to environmental disturbances results in the *reorganization* of the system's state, involving, with a high probability, an overall gain in the system's complexity and information content.
4. There is *dual functional-structural adaptation*: with respect to subsystems (adaptation as systemic *whole*) and suprasystems (adaptation as co-acting *part*)

The first invariance is the fundamental feature of any system: systems are wholes with irreducible properties, i.e. wholes which are not the simple sum of their parts as aggregates are. Systemic approach puts limits on analytical procedures in science, which assume that objects or phenomena investigated can be (materially or conceptually) resolved into ever smaller units with isolable causal trains, and hence can be constituted or reconstituted from their parts put together. In a system an element cannot be understood by itself since the interrelations among elements do qualify their joint behaviour. As Laszlo put it:

The properties of the group are irreducible to the properties of its individual members although not, of course, to the properties of its individual members plus their relations with each other. But again computing the character of the group by computing the individual properties and relationships of each member is both hopelessly complex and entirely futile. The group manifests characteristics in virtue of being a group of a certain sort, and may maintain these properties even if all its individual members are replaced. (1972b: 29)

It is clear that Laszlo's approach is different from that of Bocheński, where every element of the system being dependent on other elements constitutes the whole and cannot be replaced without changing the system itself. Also in Bunge's theory, a difference in a system's composition induces a structural difference. Laszlo's approach is more flexible; it allows of changes within the complex entity without changing its properties and identity as a whole as long as the internal structure and relations are upheld. We feel that we can disregard the unique individuality of the members of such units as long as there are certain types of members in certain proportions. Even if individual members change, the unit remains with much the same features it had before. This approach is basically not different from Bloomfield's views on language change,

which might be summed up as follows: if the pattern of relations among elements remains the same, we cannot speak of any language change, even though all the elements may have changed their values - the change is insignificant so far as it does not affect the structure of the language.¹¹

The other feature of the system included in the first invariance is that of orderliness. Order should be understood as (1) spatial order expressed as the 'structure' or 'morphology' of a system, and (2) temporal order grasped as its 'function', or 'physiology'. Order in structure and order in process are not in conflict but different manifestations of what Laszlo calls 'the basic orderliness of the spatial-temporal pattern of the organism' (1972a: 71). The apparent dichotomy between structure and functioning, or morphology and physiology is, in fact, a result of a static, or mechanical, conception of system; like in a machine, there is a fixed pre-established arrangement of parts that can be set in motion, or can also stay at rest. In reality, this possibility of separating between pre-arranged static structure of an organism and its functioning does not exist. A living organism, or any other open system, is a demonstration of a continual orderly process, but, on the other hand, this orderliness in functioning is maintained by its orderly structure. Yet, structure on its own is merely an ephemeral cross-section through what is a spatial-temporal entity.

The second and third of Laszlo's invariances refer to the problem how systems face the challenges of the environment. In any system there are two kinds of forces: first, fixed forces imposing some constant constraints upon the system which keep it in a so-called steady-state, and, second, unrestrained forces which may give rise to perturbations (1972a: 39-41). The fixed forces, which maintain the system in or around a steady-state are always present in a system, we might say that they keep the system running just to enable it to stay in the same place. They are successful if the perturbations introduced by the unrestrained forces do not exceed the threshold of self-stabilization. If they do, the system evolves in new directions, which corresponds to the third invariance. If both the fixed and the unrestrained forces were removed, the system would reach a state of thermodynamic equilibrium, which means death and decay. As Bertalanffy put it, for any living system life does not mean the maintenance or restoration of equilibrium but, on the contrary, life depends on the maintenance of disequilibria.¹² The particular configuration of parts and relations which is found in a self-maintaining and repairing system is called a 'steady-state'. It is a state in which energies drawn from the environment are continually used to maintain the relationship of the parts and keep them from collapsing in decay.

Implicit in the second and third invariances is the concept of the system being open to its environment. In a closed system all processes are controlled by the intrinsic set of constraints, an open system is involved in and depends on a vast range of import

¹¹ Cf. Bloomfield (1935: 369).

¹² Cf. Bertalanffy (1968: 39).

and export processes with the environing systems.¹³ And the environment is never constant. Thus, a system finds itself in a sea of change, constantly facing environmental disturbances, with two possibilities: remain the same or undergo alterations. Normally systems tend to choose the first option. They have the capacity of self-regulation and up to a certain point, the system's control resources, i.e. its capacity for dealing with change, can maintain the parameters of the existing structure, beyond that point the system is launched on a process of change carrying it away from the hitherto steady-state.

The openness of systems involving interchange with the environment is their fundamental characteristics. There is basically no difference in this respect between physical and biological, social or cognitive systems; yet, the upper levels of the hierarchy of systems, i.e. biological systems and higher, are characterized by more unstable steady-states, which rely to a higher extent on the constant openness of the system's boundaries and the import of energy from the environment. Thus, in Laszlo's world-view all kinds of natural and cognitive systems might be described as open systems in a dynamic steady-state, which keep themselves in running condition and perform repairs should their coherence be endangered. Language constitutes a good example how a system maintains itself in a changing environment. Although most of diachronic writing is concerned with language change, the mechanisms which maintain certain structures in language are no less important and fascinating.¹⁴

As said above, if systems buffer out or eliminate the perturbations we observe adaptation of the system consisting in re-establishment of a previous steady-state (2nd invariance). Yet, the system may be exposed to perturbations exceeding the threshold of self-stability or to newly emerging constant influence in the environment, and then the system reorganizes its fixed forces and acquires new parameters giving rise to a new steady-state. This adaptive function of the system consists in self-organization (3rd invariance). The reorganized system need not, however, be a more stable one; it is better adapted to resist the kind of influence which triggered off the process of reorganization but not to resist *any* challenges in its environment.¹⁵ Therefore, adaptive self-organization is not tantamount to reaching structural stability. Actually, what happens is rather the opposite. It is so because systems increase their complexity when striving to meet challenges from the environment; in systems with higher organizational structure there is more freedom which affords higher functional capacity and, hence, greater adaptive potential to cope with the changes and challenges of the environment. Thus, adaptive self-organization leads to greater complexity of the structure; this, in turn, results in the system's being more unstable¹⁶ and liable to disorganization. We might

¹³ According to the second law of thermodynamics, the state of ultimate disorganization is inevitable in any isolated system, because energy stored to keep up the organization of the components gets used up and no energies are given in limitless supply.

¹⁴ See Labov (2001: 74-92) on the existence of stable long-term variation which does not mark a transitional station between two stages of the language but is transmitted in essentially the same form over many centuries, and is a phenomenon no less common than completed changes.

¹⁵ Cf. Lightfoot's claim that 'grammars practice therapy not prophylaxis' (1979: 123).

¹⁶ In Laszlo's terms: 'thermodynamically more improbable' see (1972a: 43).

describe the relation between the system's adaptive potential on the one hand, and its structural stability on the other, as that of inverse proportion: the higher the complexity of the system's organization and the wider the range of adaptive functions of modules, the lower the overall structural stability. Thus, atoms which are structurally pretty stable have rather low potential of adaptive self-organization, by contrast to highly complex and highly unstable socio- and ecosystems, whose adaptive capacity is the biggest.

We could draw interesting analogies between Laszlo's second and third invariances and Lightfoot's conception of catastrophe points in syntactic change.¹⁷ In Lightfoot's conception of grammar (understood as a biological entity embedded in the brain/ mind of the speaker), minor changes in the input do not result in similar changes in the output. It is so because language acquisition is cue-based and parameters continue to be set in basically the same way as long as the adequate number of relevant cues is secured. Grammars do not change in spite of the multitude of minor changes that may pile up and introduce some inconveniences into the functioning of the system; these minor changes are as if ignored. Only when they add up and exceed a threshold level, or the so-called 'catastrophe point', is the system forced to react and reorganizes its structure; that is, in Lightfoot's terms, some parameters responsible for language acquisition encoded in the brain/ mind of a child are set differently, which, in turn, is manifested in various parallel changes in surface structure. And similarly to Laszlo's theory, the parameters are reset to cope with a particular local problem which is healed, without regard that this may cause opacity in other areas of grammar.¹⁸

Self-stabilization maintains the system in its pre-existing state of organization, whereas self-organization changes the existing structure of the system, and, in consequence, a new system emerges. This leads to the question of the system's continuing identity. The problem is difficult, but only so when the system is considered in isolation. As Laszlo put it:

It becomes necessary to choose a more suitable strategic level in the examination of the processes and mechanisms of self-organizing systems, and this level is that of the next higher suprasystem, i.e., the system formed by the given species of systems in a shared environment. Such a system can be seen to evolve notwithstanding the change of identity of all its constituent subsystems, and it can exhibit causal factors in the system-environmental relations – leading to reorganization as a response to environmental constants – which are obscured in the individual system view. [...] This is not to deny that self-organization takes place in a given system in relation to its environment, [...] it is only to suggest that self-organization is better amenable to conceptualization from the viewpoint of a population of systems than it is from that of the self-organizing single system itself. (Laszlo 1972a: 47)

Thus, the process of self-stabilization maintaining the system's structure is observable in an isolated system considered solely in the relation to its environment, but the processes of self-organization, which change the system's structure, can only be

¹⁷ Cf. Lightfoot (1991, 1999).

¹⁸ See the re-categorization of the English modals, which put an end to their morphological exceptionality but triggered off a number of further syntactic changes, in Lightfoot (1991: 141-54), (1999: 180-97).

grasped from the perspective of the next higher suprasystem. In language studies, we can observe the evident advantages of this strategy when we compare the intractability of linguistic change in the idiolect and compare it to the sociolinguistic approach to language, in which the actuation, implementation and embedding of changes, though these do take place in individual language systems, can be grasped and explained solely from the overall perspective of a speech community. As Weinreich *et al.* expressed it, 'the key to a rational conception of language change – indeed, of language itself – is the possibility of describing orderly differentiation in a language serving a community' (1968: 101).

Laszlo's fourth invariance asserts that systems form intra- and inter-systemic hierarchies. Systems are organized like a multilevel pyramid with many simple systems at the bottom and fewer but complex systems, with a wider repertoire of functional capacities at the top. The systems occupying the intermediate position constitute wholes in regard to the component subsystems and parts in relation to higher suprasystems, and thus they link the levels below and above them.

There are two basic advantages of hierarchical organization. First, as Simon showed on the basis of mathematical models, given the same number of elements complex systems evolve from simple systems more rapidly if there are stable intermediate forms, i.e. if they are hierarchically organized.¹⁹ Thus, hierarchical systems are more efficient.²⁰ The second advantage, connected with the first, is that any failures that may occur in the organization of the hierarchical system do not destroy it as a whole, but it is decomposed to the next lower level of subsystems and in this way the system may rebuild in a relatively short time, whereas non-hierarchical systems disintegrate completely.

What results from the conception of the hierarchically organized system is that these hierarchies must to some extent be independent of each other. Only on such a condition can a system continue to function as a whole instead of collapsing when one part is damaged. This may appear to be inconsistent with the first invariance. However, this inconsistency is considerably reduced when we remember that Laszlo rejects the concept of a system where all elements, or subsystems, are strictly interdependent (cf. Bocheński's definition of 'system').

5. On the coherence and interdependence of elements in a linguistic system – towards biological systems

If language is regarded as a system in which each element is defined by its relations with every other element of the system, then its description would require relating all segments of language to one another. To be true, if one took this postulate literally, it would have an intimidating effect on any research and theories put forward, because even well grounded analyses would have to be treated very tentatively. However, the

¹⁹ Cf. Herbert A. Simon, "The Architecture of Complexity", *Proceedings of the American Philosophical Society*, 106 (1962)

²⁰ On the advantages of hierarchic organization in the speech production process, see Puppel (1988).

claims about expanded interconnections within the language system (rooted in Saussurean structuralism) left its unmistakable impress also on the understanding of language change. Although Saussure himself most probably would not have approved of such expansion of structural principles (see above), many linguists found thoroughly acceptable and accurate what Jakobson wrote, namely, that 'every modification must be treated as a function of the system in which it is a part. A phonological change can be understood only by elucidating its role within the system of the language.' (1978 [1931]: 103)²¹

Those who aim to emphasize the systemic and structured nature of language see nothing wrong in such rationalistic deductions. The more structure is postulated in language, the more elegant and coherent the linguistic theory appears to be. However, the assertions about expanded interconnections within the language system and their relevance to language change are based on deductive principles which may prove wanting in the face of evidence. To believe that language is a system where everything is closely interrelated is a matter of conviction, whereas the history of some real languages points to a different view of language system. Linguistic phenomena such as relexification of languages, 'mixed' languages or syntactic convergence prove that even major shifts in one of subsystems are possible and the overall system continues to function with the other sub-components relatively intact.²²

The problem of mutual interdependence of language subsystems has been at the core of the so-called 'regularity controversy': whether sound change, which is the major force of language change, operates on sounds or on words. The crucial question here is whether sound change is solely phonetically conditioned and affects all phonetically relevant lexical items uniformly, as the Neogrammarians claimed, or, as in the lexical diffusion model, the implementation of sound change is not lexically uniform and is also conditioned by such factors as the frequency of words comprising the relevant sound and their role in the grammatical system, the tendencies to avoid homonymic clashes or to maintain useful grammatical distinctions. According to Labov (1994), the regular sound change of the Neogrammarian type dominates; sound changes which diffuse from word to word are in minority. Moreover, as it appears from Labov's account, even these diffusing changes are also exclusively phonetically conditioned because what decides about their irregular spreading across the lexicon is their phonetic complexity, i.e. the fact that they involve simultaneous changes in a couple of phonetic features; it is not their meaning or role in the grammar system that are at play. Thus, the major 'doer' of language change is determined solely and autonomously within the sound subsystem of language, without any regard to the consequences in other subsystems. Such a system, in which changes most essential to its development occur autonomously within one of the subsystems can hardly be viewed as closely interrelated.

Perhaps the most fundamental question to answer is why such a system as language, which is supposed to be a functional device enabling humans to communicate,

²¹ Cf. also Hockett (1958: 448): 'a change in *any part* of a phonemic system alters the structural position of *every form* in the language'.

²² Cf. Hymes (ed.) (1971), Gumperz, Wilson (1971), Thomason, Kaufman (1988).

tolerates variation and change; it would certainly be more functional and purposeful if languages did not change and did not split into unintelligible dialects. The problem is that all systems which are not durably fixed in a physical matter must reproduce in order to survive – this refers to biological organisms and also to symbolic systems like language. Such systems never reproduce with a perfect success; if they did, we would observe no change in the world.²³ Perfect reproduction is not possible since languages evolve in history, and, however dysfunctional this fact might seem, their historicity implies change. The characteristic feature of each historical process is that it does not repeat itself. Any system evolving in time depends on initial conditions, and in the case of open systems interacting with their environment it is inevitable that these conditions are never the same. This is essential in Bertalanffy's and Laszlo's views of the system: the system is not characterized by a static equilibrium, but by a continual struggle of various forces which keeps the system in a dynamic steady-state. Therefore, two systems which develop in similar but not the same environments are sooner or later bound to diverge.

The imperfect reproduction forms the history of a system and is a source of massive variation. Some of these reproducing errors may be picked up by a speech community and further transmitted as a linguistic change. The rest forms linguistic junk, which is insignificant for the operating of the human language, but is always there; languages tolerate such redundant and purposeless elements. In fact, redundancy is nothing exceptional in the world; to take a biological analogy: genomes of various organisms consist of genes which are crucial to the development of the organism, and also of genes which mutate, but do nothing in the organism; they do not encode any information nor does their mutation threaten the identity of the organism. Yet, the sheer fact that such a store of useless material exists gives the organism wider evolutionary opportunities. It is not the 'aim' of such useless material to provide these opportunities, but it does provide them because it is there and may eventually come in useful.

Languages are redundant in a similar way: they produce enormous amount of redundant variation, but these variants are not there to enable the language to change, nobody introduces new variants *in order to* create an opportunity for language change. Yet, change is possible because there is variation; linguistic change does not produce novelty out of nothing, it is a process of reworking and transforming what is already in language and combining old parts into new shapes.²⁴ However, as said above, most of variation does not lead to language change; particular variants arise locally and disappear, conditioned by various minute and unimportant factors; only some of that linguistic junk may stay for longer in the language system when a novelty is picked up by some speakers.²⁵ But still, its fate is not settled yet, it may develop or disappear, and its development or disappearance are not important for the system because the role of such a novelty is too peripheral to be noticed, or, we would say, its role is close to none at all. It is as in Laszlo's second invariance: systems return to ordered steady-states

²³ Cf. Hockett (1965: 203-4), also Lass (1997: ch. 6, 7)

²⁴ Cf. the theories of exaptation in biological evolution.

²⁵ On the mechanism of the implementation of sound change, see Labov (1972, 1994, 2001)

following perturbations introduced by the environment. Here we reject the concept of 'orderly heterogeneity' (cf. Weinreich *et al.* 1968) in its strong version, which says that all variation is structured, i.e. each linguistic variant is conditioned by specifiable social or linguistic factors and has a relevant placement within the system that is not dictated by chance. This view on variation is not quite correct. Even less compelling is the view of a Saussurean system where 'everything holds together'.

In any open dynamic system, and we consider language as such a system, we do not find full coherency based on the significance of each particular element. As said above, in Laszlo's conception, the identity of particular elements in a system is not important for the maintenance of the system, or, we should rather say, not all elements in a language system are equally important, some are not important at all, and there is no need for every element to count. A neat and purposeful organization of elements is characteristic of man-designed systems such as a car or a computer, where every element is *for* some purpose and all elements co-work. Language is not such a rationally designed system.

There are countless examples of, for example, biological systems which are not perfectly orderly and purposeful in their organization; they have ill-fitting parts, but, nevertheless, their systemic character as wholes is never put in question. Humans, to take an example, have wisdom teeth, partly hair-covered skin, appendix, which are all purposeless parts of our organism, and yet, the human body is (rightly) regarded as a system, which works and reproduces itself transmitting these poorly adapted parts to future generations. Redundancy in language systems is crucial because if it did not exist, and languages were perfectly orderly and rational systems with mutually dependent elements, there would be no possibility for such elements to mutate freely, to produce variation and to change without impairing communicative capacity of the language.

6. Conclusions

Our two chief assumptions in the article are that systems exist in reality and, second, that system models advanced for describing that reality must be isomorphic with the really existing systems. Since real systems exist in time, are open to environmental influences and heterogeneous in nature, theoretical models must also reveal these properties. Hence, we reject such understanding of the notion of 'system' which focuses on the interdependence of elements in the system and makes variation and change in a system theoretically intractable.

Language is a non-physical, reproducing system which is means for communication for people, and, therefore, it must be 'shared' by its users. If it were not shared, the uniqueness of each idiolect would impair communication – this is not observed. Therefore, we must agree that the language of a speech community is to a considerable extent stable and resistant to change (2nd invariance). On the other hand, we know that in language there is massive variation dependent on various more or less important factors – an inevitable result of imperfect reproduction of an open system. These are two undeniable facts about language. Therefore, if we understand 'language

system' as a really existing entity, which maintains a considerable degree of 'sameness', and, at the same time, we take into account its variation and change, then it is only reasonable that not all elements of that system are perfectly coherent and equally count. Also, it is obvious that we cannot uphold the idea that in a system all elements depend on one another (cf. Bochenski's definition of system or the structuralist view of language where everything holds together). However, variation in a language system is not incongruent with Laszlo's systems theory. In his view, let us recall, systems are 'ordered wholes', ordered in structure and ordered in function; but, at the same time, systems produce random mutations and variation and their elements are replaceable.

What makes 'language system' a system is the property that it keeps that random and purposeless changeability under control, so that it reveals two-kind adaptability: self-regulation and self-reorganization, and thus it does not collapse in its communicative functions. Inventions and mutations on the level of an individual language system are indeed random and plentiful, and chance alone determines which system produces what invention at which time, but still on the whole, they are produced fairly regularly, and some inventions prove more compatible than others with the behaviour of the enviroing systems. As a result, on a higher level out of that chaos there emerge certain coordinated patterns. The crucial factors in the evolution of any system, including language, are adaptation to environmental challenges and coordination with the behaviour of other systems in a shared environment. As Laszlo expressed his views on the direction of systems evolution:

Adaptation becomes the key function of evolution, without assuming the randomness of the process as a whole. Rather evolution is the outcome of the interaction of populations of systems and their environments controlled by the adaptive capacity of the former. The basic concepts of random mutations and subsequent natural selection are not discarded, but integrated within the holistic context of evolving systems populations. (1972a: 92)

It is important to assume such ontology of language which would allow us to consider these phenomena from a perspective higher than the individual language system; by this we mean the heterogeneous language system of the speech community. Only on that suprasystemic 'social' level can the language system maintain its identity in spite of the fact that reorganizing changes (3rd invariance) give rise to new individual language systems. This, in turn, allows the language system to exist *in time*.

References

- Bertalanffy, Ludwig von (1968) *General System Theory*. New York: George Braziller.
 Bloomfield, Leonard (1935) *Language*. London: George Allen & Unwin.
 Bocheński, Józef M. (1994) 'O systemie.' *Principia VIII-IX*: 239-46.
 Bunge, Mario (1979) *Treatise on Basic Philosophy, Volume 4: A World of Systems*. Dordrecht: Reidel Publishing Company.
 Ginsberg, Eugenie (1982) 'On the concepts of existential dependence and independence.' In Barry Smith (ed.) (1982) *Parts and Moments. Studies in Logic and Formal Ontology*. München: Philosophia Verlag: 261-87.

- Gumperz, John J. and R. Wilson (1971) 'Convergence and creolization: a case from the Indo-Aryan/ Dravidian border.' In D. Hymes (ed.) (1971): 151-68.
 Hymes, Dell (ed.) (1971) *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Jakobson, Roman (1989) *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
 Labov, William (1972) *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
 Labov, William (1994) *Principles of Linguistic Change, Volume 1: Internal Factors*. Oxford: Blackwell.
 Labov, William (2001) *Principles of Linguistic Change, Volume 2: Social Factors*. Oxford: Blackwell.
 Lass, Roger (1997) *Historical Linguistics and Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Laszlo, Ervin (1972a) *Introduction to Systems Philosophy*. New York: Gordon and Breach.
 Laszlo, Ervin (1972b) *The Systems View of the World*. New York: George Braziller.
 Lightfoot, David (1979) *Principles of Diachronic Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Lightfoot, David (1991) *How to Set Parameters: Arguments from Language Change*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
 Lightfoot, David (1999) *The Development of Language, Acquisition, Change and Evolution*. Oxford: Blackwell.
 Lyons, John (1975 [1968]) *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Paul, Hermann (1891) *Principles of the History of Language*. Translated by H.A. Strong from the 2nd ed. (1886) of *Prinzipien der Sprachgeschichte*.
 Puppel, Stanisław (1988) *Aspects of the Psychomechanics of Speech Production*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
 Saussure, Ferdinand de (1959) *Course in General Linguistics*. Translated by Wade Baskin. New York: McGraw-Hill.
 Saussure, Ferdinand de (1991) *Kurs językoznawstwa ogólnego*. 2nd ed. Translated by Krystyna Kasprzyk. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
 Thomason, Sarah G. and Terrence Kaufman (1988) *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics*. Berkeley: University of California Press.
 Weinreich, Uriel, William Labov and Marvin I. Herzog (1968) 'Empirical foundations for a theory of language change.' In W. Lehmann and P. Malkiel (eds.) (1968) *Directions for Historical Linguistics: a Symposium*. Austin: The University of Texas. 95-195.

THE TYPES OF BILINGUALISM THAT A BILINGUAL REPRESENTS
HAVE A SIGNIFICANT IMPACT ON THE VOLUME AND TYPES OF
INTERFERENCE AND RESULTANT ERRORS

MALGORZATA MARTYŃSKA

This paper presents differences between the processes of second language acquisition/learning in the case of parents and children in a Polish-German bilingual family. In particular, I will attempt to make a contrastive analysis of errors occurring in the parents' and children's discourse which stem from interference between languages in contact.

The family consists of two Poles of Silesian origin: Bruno (44 years old) and Barbara (36 years old), and their two children: Christiane (7 years old) and Dominik (13 years old). The parents have been living in Germany since 1981 (Bruno) and 1987 (Barbara). Both children were born in Germany, but their first contact with German was in the crèche at the age of 2 (Dominik) and at the age of 3 (Christiane). The parents' first language is Polish; their first contact with German was after they had arrived in Germany and started a 6-month course (they had not studied German in Poland).

To begin with, various bilinguism types are presented in the table below, as well as bilinguism types characteristic of parents and children, which enable differences and similarities to be easily identified.

ALL POSSIBLE BILINGUIISM TYPES DEPENDING ON THE CRITERION ADOPTED	BILINGUIISM TYPICAL OF THE PARENTS	BILINGUIISM TYPICAL OF THE CHILDREN
<p>1) The level of fluency criterion:</p> <p>A. Subcriterion concerning the level of proficiency acquired in each language</p> <ul style="list-style-type: none"> – minimal bilingualism (Bausch 2003) – semilingualism (Skutabb-Kangas 1981, Bausch 2003, Lipińska 2003, Olpińska 2004) – nearly-bilingualism (Skutabb-Kangas 1981) – maximal (complete) bilingualism, ambilingualism (Bausch 2003, Gruzca 1981, Skutabb-Kangas 1981) <p>B. subcriterion concerning the levels of individual language skills (Gruzca 1981, Kubiak 2003)</p> <ul style="list-style-type: none"> – productive (active, full) bilingualism – receptive (passive, partial) bilingualism <p>C. subcriterion concerning the ratio of the acquired levels in the first and second language (Bausch 2003, Gruzca 1981, Kubiak 2003, Olpińska 2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> – balanced (symmetrical) bilingualism – dominant (asymmetrical) bilingualism 	<p>1)</p> <p>A. a bilingualism type close to maximal bilingualism</p> <p>B. productive bilingualism in both languages</p> <p>C. more or less balanced bilingualism</p>	<p>1)</p> <p>A. nearly-bilingualism</p> <p>B. productive bilingualism in German receptive bilingualism in Polish</p> <p>C. dominant bilingualism with German as a dominant language</p>
<p>2). The function of languages criterion (Gruzca 1981, Kubiak 2003, Bausch 2003, Baker 1993, Graf 1987, Lambeck 1984, Aleemi 1991)</p> <ul style="list-style-type: none"> – functional bilingualism: <ul style="list-style-type: none"> • systematic, interlocutor-dependent • systematic, topic-dependent • systematic, situation-dependent • systematic, location-dependent – mixed bilingualism 	<p>2) with the exception of parent-child communication, when the children make their parents switch to German (mixed bilingualism) the parents' bilingualism can be characterised as functional and systematic, interlocutor-dependent, location-dependent and topic-dependent</p>	<p>2) mostly mixed bilingualism, systematic, interlocutor-dependent bilingualism is sporadic (with native Germans e.g. at school)</p>
<p>3) The sequence of acquisition criterion (Bausch 2003, Siguán and Mackey 1987, Baker 1993, Klein 1986, Gruzca 1981, Kubiak 2003)</p> <ul style="list-style-type: none"> – infant bilingualism, bilingual first language acquisition (bilingual FLA), parallel (simultaneous) bilingualism – consecutive (successive, succeeding, sequential) bilingualism, second language acquisition (SLA) 	<p>3) consecutive bilingualism, the acquisition of German started about 20 years later than the acquisition of Polish</p>	<p>3) consecutive bilingualism, the acquisition of German started 2-3 years later than the acquisition of Polish</p>

ALL POSSIBLE BILINGUIISM TYPES DEPENDING ON THE CRITERION ADOPTED	BILINGUIISM TYPICAL OF THE PARENTS	BILINGUIISM TYPICAL OF THE CHILDREN
<p>4) The range of bilingualism criterion (Gruzca 1981, Woźniakowski 1982)</p> <ul style="list-style-type: none"> – individual bilingualism – group bilingualism <ul style="list-style-type: none"> • unilateral bilingualism • bilateral bilingualism • permanent bilingualism <ul style="list-style-type: none"> · historical · migrant • coincidental (temporary) bilingualism 	<p>4) group bilingualism:</p> <ul style="list-style-type: none"> • unilateral • permanent (migrant) 	<p>4) group bilingualism:</p> <ul style="list-style-type: none"> • unilateral • permanent (historical)
<p>5) The territory criterion (Gruzca 1981)</p> <ul style="list-style-type: none"> – both languages were acquired in the territory of A community – both languages were acquired in the territory of B community – language A was acquired in the territory of community A and language B – in the territory of community B – languages A and B were acquired in the historically bilingual territory A,B 	<p>5)</p> <ul style="list-style-type: none"> – language A was acquired in the territory of community A and language B – in the territory of community B 	<p>5)</p> <ul style="list-style-type: none"> – both languages were acquired in the territory of community B (Germany)
<p>6) The circumstances of acquisition criterion (see Gruzca 1981, Bausch 2003, Weinert 1987, Klein 1986, Lipińska 2004, Woźniakowski 1982, Olpińska 2004, Blocher 1982, Schöpfung 1977, Fthenakis and others 1985, Graf 1987, Aleemi 1991, Jonekeit and Kielhöfer 1995)</p> <ul style="list-style-type: none"> – naturalistic, spontaneous or untutored (unguided) bilingualism – artificial bilingualism, classroom bilingualism – academic bilingualism, guided/tutored bilingualism, rational bilingualism or cultivated bilingualism – mixed bilingualism 	<p>6)</p> <ul style="list-style-type: none"> – mixed bilingualism in both cases – in the case of Polish – naturalistic acquisition preceded artificial – in the case of German – artificial acquisition preceded or was simultaneous with naturalistic 	<p>6)</p> <ul style="list-style-type: none"> – mixed bilingualism in the case of German – naturalistic acquisition preceded artificial – naturalistic acquisition in the case of Polish
<p>7) The status of languages criterion (Woźniakowski 1982)</p> <ul style="list-style-type: none"> – diversified bilingualism – balanced bilingualism 	<p>7) diversified bilingualism (a dialect of Polish and <i>Hochdeutsch</i>)</p>	<p>7) diversified bilingualism (a dialect of Polish and <i>Hochdeutsch</i>)</p>
<p>8) The criterion of the knowledge of culture developed by the language communities (Gruzca 1989, Woźniakowski 1982)</p> <ul style="list-style-type: none"> – bilingualism with biculturalism – bilingualism with monoculturism 	<p>8) bilingualism with biculturalism developed to a certain degree</p>	<p>8) bilingualism with monoculturism (German culture)</p>
<p>9) The attitude to languages criterion (Lambert 1982, Lipińska 2004, Olpińska 2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> – additive (enriching, elite) bilingualism – subtractive (impoverishing, folk) bilingualism 	<p>9) additive bilingualism</p>	<p>9) subtractive bilingualism</p>

From the abovementioned criteria we can expect that they can have various types of influence on the volume and the types of interference and, simultaneously, on the volume and types of errors.

The great number of mistakes repeated by the children, especially in the case of the 7-year-old Christiane proves that the children are unable to speak correct Polish. In fact, they avoid it, being unwilling to use it and speaking Polish only when talking to a monolingual person. The mistakes can be divided into two categories: lexical and syntactic errors.

The most common errors repeated by the children include incorrect word inflection, in particular declension of nouns, which mostly appear in the nominative instead of being inflected for an appropriate case, e.g. *ja nie mam majtki, ona nie ma sukienka, nie chce jajko*. These may be due to interference from German, in which, unlike in Polish, nouns are very rarely inflected for particular cases via suffix alterations, because it is usually an article preceding the noun which declines and represents a particular grammatical case. The children also have difficulties forming irregular plurals, e.g. *dwa piesy*.

Verb forms in a particular person singular or plural, e.g. *ja umie stać na palcy, to się może stanąć* (=stać), *ona wzięła talerze* (=wzięła), as well as verb aspects, have also been found to be troublesome. Perfective verbs are replaced with imperfective ones, e.g. *To jest kupowane* (=kupione) *nowe, Będziem jeść* (=zjemy). The latter is the reflection of the German future tense structure Futur I, consisting of the conjugated verb form of *werden* and the infinitive which conveys the meaning. Sometimes inappropriate verbs are used, e.g. *To nie ma* (=jest) *ryba, To nie ma dobrze tyle słodczy jeść, nie mogą tego utnąć* (=uciąć). Some comparatives of adjectives may also be formed incorrectly, e.g. *Moje jajko jest grubniejsze*.

The second most common errors are interjections of German or Silesian origin. They mostly appear in the form of "quotations", which are outright transfers of phonemic sequence from German into Polish. These words or phrases that do not exist in Polish and are not integrated grammatically are usually used when the desired Polish equivalent does not come to the speaker's mind, e.g. *To jest moje Schulkolegen, Daj mi ten Ball, Moja Tante mi kupi*.

The other group within interjections are loanwords from German but slightly modified via assimilation of their phonetic form to Polish and adaptation of Polish declension endings, e.g. *czy mogą ta biała zosa (Sosse) skosztować?, kanapka z keją, Krystianka* (the Polish version of the German name *Christiane*), *witaminy od omy*.

Other errors include: loan-translations of a foreign word-formative pattern, e.g. *Co w balet-szkole robisz?* and of a foreign word meaning, e.g. *Ania mi umyla* (wyprała) *zoki, Znasz (umiesz) takie coś robić?*

Syntactic mistakes in the children's discourse are plentiful. The sentence order seems to be most affected, that is Polish sentences are spoken with a German word order, typically in subordinate clauses where the predicate goes to the end of the sentence, e.g. *Nie wiesz, co folia jest?*

Moreover, strongly bound elements of the predicate group, e.g. a modal verb and

the following infinitive, may be separated, which in Polish is incorrect, e.g. *kiedyś muszą te pany taka sukienka mieć, ja nie umiem zoka ubrać*. These mistakes stem from creating syntactic replicas of German sentence structure and they also include:

- using an infinitive as an imperative, e.g. *Cicho być!*
- using a replica of the German structure *von + Dative* instead of possessive adjectives or nouns in the genitive case, e.g. *To jest od niego* (=jego) *dziewczyna, Nie mamy od psa paszportu, To jest od Dominika pilka;*
- using a single negative while there should be double, typical of Polish sentences, e.g. *nic idzie już, nic dzieje się, mama nic o tego wie, on może żadne Cole pić*
- applying German verb patterns to Polish verbs, e.g. *To smakuje na kawa, Mama tego nie pozwoliła*
- creating replicas of other German structures, e.g. *To jest rower albo?, Jaki stary jesteś?, To jest kupowane nowe.*

The parents make much fewer syntactic mistakes than the children and most of the abovementioned syntactic error types did not even appear.

The most common mistake in the case of the parents is German- or Silesian-origin interjections in the form of "quotations", which are outright transfers of phonemic sequences from German into Polish, e.g. *Gott sei dank, że tę robotę dostał / Genau / Na ja / Klar / On jest kaputt z nerwami*, or in the form of loanwords from German slightly modified via assimilation of their phonetic form to those typical of Polish and adaptation of Polish declension endings, e.g. *Zatrzymamy się na tankszteli, Pojedziemy autobana, Mam dziś dużo bóglowania*. Syntactic replicas or problems with verb aspects are very rare in the parents' discourse, e.g. *Masz/dostałeś głód? / Będziem jeść* (=zjemy). Interestingly, such internationalisms as *euro* or *DVD* reflect German pronunciation, even when they appear in a Polish sentence and are preceded by a Polish cardinal number.

As we can see from the above description, the number and the types of the mistakes made by different bilinguals (that is parents and children) can vary. The difference in the number of parents' and children's mistakes may have its roots in the fact that the parents are nearly maximal bilinguals, which means that they have achieved a level of proficiency in both languages similar to that of the native speakers and they have no problems fluently communicating in either Polish or German. Productive bilingualism, that is the acquisition of proficiency in all language skills in both languages (speaking, listening comprehension, reading and writing), as has occurred in the case of the parents also contributes to small amount of the negative transfer in their discourse.

The children make a much greater number of mistakes, which demonstrates vast deficits in their lexis and morphosyntax. They are nearly-bilinguals, because in one of the languages (German) they have achieved a nativespeakerlike proficiency, while in the other (Polish) their competence is at a much lower level. This may of course be temporary, but taking into consideration the present circumstances it may be assumed that their level of competence in Polish will gradually drop due to the following factors:

- the parents do not care about the improvement of their children's Polish
- there are very few occasions prompting the children to use Polish (German-speaking school and local environment)
- the children are reluctant to use Polish and are facing more and more difficulties speaking it
- the children have never been (and probably never will be) taught Polish formally at school

Those problems are additionally multiplied in the case of the children by their different (unlike in German) levels of language skill acquisition in Polish (receptive bilingualism). Both children are proficient in the four language skills in German (speaking, listening comprehension, writing and reading), whereas in Polish they have developed the speaking and listening comprehension skills to a certain degree, they can read very simple texts but they cannot write.

This can lead to the conclusion that the children are representatives of dominant bilingualism, because the communicative range in German is wider than in Polish. German is more intensively used and it is with this language that the children have more contact (the school, local environment and their home are places where German is used, even in parent-child communication). The lack of encouragement and motivation from parents to use Polish at home more often is another contributory factor supporting the dominance of German over Polish and, simultaneously, increasing the volume of interference from the dominant language in the children's discourse.

The function of languages criterion also determines to a certain degree the volume of negative transfer. If in the parent-child contact code switching, that is constant alternation between German and Polish, is very abundant, and, simultaneously, the functional diversification of those two languages is not rigorous and clear because they are used in neither separate nor precisely determined contexts (mixed bilingualism), then mistakes in such communication are more likely to occur. They are more likely to occur in the discourse of the children who often make their parents switch to German. The parents in most cases represent functional bilingualism, which means that Polish and German perform diverse functions in communication acts, so consequently they commit fewer errors. The decision as to which language has which functions in their case depends mostly on:

- interlocutors: in contacts between husband and wife and between employer and Polish employees, Polish is more frequent, so it is functional, systematic and interlocutor-dependent bilingualism that prevails, with the exception of the parent-child communication. The children, being reluctant to use Polish, very often make their parents switch to German, even if the conversation was started in Polish.
- location of the communication act: among family members or at home – apart from the abovementioned parent-child communication – Polish prevails due to the presence of Polish native speakers in the home, such as Polish employees, au pair and home help. German is used outside the home, which is obvious since the family lives in a German-speaking community.

- topic of the communication act: when speaking about their feelings, the parents prefer to use Polish, while they speak German in formal, official situations (functional, systematic and topic-dependent bilingualism)

The sequence of acquisition criterion is also a very crucial one, reflecting which language was acquired first, and which second. Although both the children and the parents represent consecutive bilingualism, there was a greater (20 years) delay in starting the acquisition of German in the case of the parents than in the case of the children (2 or 3 years), which may also be reflected in the volume of interference. The parents acquired Polish as their first language and it is this language that they regard as their native one and that they studied formally at a Polish school. Both of them started to study German only after their arrival in Germany, attending a six-month course and acquiring the language in a natural way at the same time. The lack of simultaneity in the acquisition of the two languages, that is the delay in the beginning of second language acquisition, is typical of people who acquired a second language as adults, especially emigrants.

In the case of the children, Polish was the language used by their mother, and later an au-pair, although they were born in Germany. It was a language that they picked up from their parents and never studied formally at school. The beginning of their German acquisition was in the crèche at the age of 2 (Dominik) and 3 (Christiane). Until then Polish was used at home because the parents were not fluent in German at that time. Moreover, a Polish au-pair was taking care of the children. Consequently, it cannot be stated that both languages were acquired simultaneously in earliest childhood, because German acquisition started 2 and 3 years later.

The range of bilingualism and the territory criteria are also of some importance here. The children were born as prospective bilingual members of a bilingual community (historical bilingualism) and acquired both languages in the German-speaking community, while the parents became bilingual as a result of emigration to Germany (migrant bilingualism) and acquired each language in a different country, the first in Poland, and the second in Germany.

The different circumstances of Polish acquisition are an additional factor. What the processes of Polish and German acquisition have in common in the case of the parents is that two different forms of acquisition (naturalistic and artificial) mix with each other in the case of each of the languages. In the case of Polish, its naturalistic acquisition started when the parents were born in a Polish-speaking community, and its artificial acquisition started when their formal education at school began. So in the case of Polish, naturalistic acquisition preceded artificial acquisition.

The situation is different in the case of German. Here we can say that artificial acquisition preceded or was simultaneous with naturalistic, because immediately after arriving in Germany the parents started a 6-month course of German (they had not studied it before they left Poland) and simultaneously or with a slight delay they started to acquire it in a naturalistic way.

Being born in a Polish-speaking community, the children acquired Polish via participating in this community which consisted of their parents, the au-pair, their

grandparents and other Poles staying temporarily at their house. It can thus be stated that they acquired Polish in a naturalistic, spontaneous way. In the case of German, however, the two different types of acquisition (naturalistic and artificial) combined, because it was not until they started school that their formal education in German began, and before, at home and outside, e.g. in the crèche, the children acquired German in an untutored way. So, with German, naturalistic acquisition preceded artificial acquisition. The lack of support in the form of long-term formal education in Polish for the children may be one of the factors contributing to the greater number of mistakes made by the children than by the parents, especially in relation to syntax.

Another criterion which is bound to increase the volume of negative transfer from German into Polish is the attitude to languages criterion. In the case of the children Polish is dominated by German in everyday communication, and they represent subtractive bilingualism. The majority language, German in this case, is beginning to replace the native language of a minority group (the family under analysis is an example of such a group). Finally German starts to pose a threat to Polish, which becomes neglected. It can be assumed that the volume of interference, and consequently the number of mistakes, will increase with time, and unless special, additional measures are taken, the children may stop using it completely.

In the case of the parents, Polish has not been completely dominated by German; they represent additive or elite bilingualism. The majority language (German) did not supplant the native language of the minority group (Polish in the case of this family), nor does it pose a threat to it. Polish is still used every day and has not been neglected. So the parents immigrating into the territory of a new language community have broadened their mind by way of familiarity with one new language and, partly, a new culture. This would also account for the smaller number of mistakes appearing in their discourse.

To sum up, numerous factors (including extralinguistic ones) seem to influence the volume and the frequency of interference in the discourse of the bilinguals under analysis. These factors include (see Weinreich 1970: 3-4): "the speaker's facility of verbal expression in general and his ability to keep two languages apart, relative proficiency in each language, specialization in the use of each language by topics and interlocutors, manner of learning each language, attitudes towards each language, etc." and in order to fully explain the phenomenon of interference in each case, those factors should be taken into consideration. As those mistakes in the bilingual's discourse are elusive, made unconsciously and not always recurring, it is difficult to establish what exactly they result from. Moreover, each form of interference depends on other external factors which may suppress it (a monolingual interlocutor) or increase it (tiredness, stress, absent-mindedness). For these reasons, the statements formulated in this paper considering the influence of bilingualism types on the volume of interference may to some extent be regarded as only generalizations and assumptions.

References

- Aleemi, J. 1991. *Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen*. (Sprachwelten Bd. 6). Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main.
- Baker, C. 1993. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters Ltd. Clevedon.
- Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (eds.) 2003. 97. Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke: Tübingen und Basel. 439-445.
- Blocher, E. 1982. Zeisprachigkeit: Vorteile und Nachteile. In: Swift, J. (ed.) *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*. Verlag Königshausen und Neumann. Würzburg. 17-25.
- Fthenakis, W.-E., Sonner, A., Thurl, R., Walbinder, W. 1985. *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. Staatsinstitut für Frühpädagogik. Max Hueber Verlag. München.
- Graf, P. 1987. Frühe Zeisprachigkeit und Schule. *Empirische Grundlagen zur Erziehung von Migrantenkinder*. Münchner Universitätsschriften. Max Hueber Verlag. München.
- Gruca, F. 1981. Glottodydaktyczne implikacje bilingwizmu. In: Gruca, F. (ed.) *Bilingwizm a glottodydaktyka*. Warszawa: Wydawnictwo UW. 9-39.
- Gruca, F. 1989. Język a kultura, bilingwizm a biculturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności. In: Gruca, F. (ed.) *Bilingwizm, biculturyzm, implikacje glottodydaktyczne*. Wydawnictwo UW. Warszawa. 9-49.
- Jonekeit, S., Kiehlhöfer, B. 1995. *Zweisprachige Kindererziehung*. Stauffenburg Verlag. Tübingen.
- Klein, W. 1986. *Second language acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Kubiak, B. 2003. Dwu- i wielojęzyczność dzieci. In: *Języki obce w szkole*. Special issue 6 „My w Europie”.
- Kurcz, I. 1992. *Język a psychologia*. WSiP. Warszawa.
- Lambeck, K. 1984. *Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung*. Gunter Narr Verlag. Tübingen.
- Lambert, W. 1982. Die zwei Gesichter zweisprachiger Erziehung. In: Swift, J. (ed.) *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*. Verlag Königshausen und Neumann. Würzburg. 44-50.
- Lipińska, E. 2003. *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków.
- Olpińska, M. 2004. *Wychowanie dwujęzyczne*. Wydawnictwo UW. Warszawa.
- Schönplüg, U. 1977. *Psychologie des Erst- und Zweitspracherwerbs. Eine Einführung*. Kohlhammer Verlag. Stuttgart.
- Siguán, M., Mackey, W. 1987. *Education and bilingualism*. Kogan Page in association with UNESCO, London.
- Skutnabb-Kangas, T. 1981. *Bilingualism or not. The Education of Minorities*. Multilingual Matters. London.
- Weinert, R. 1987. Processes in Classroom Second Language Development: the Acquisition of negation in German. In: Ellis, R. (ed.) *Second Language Acquisition in Context*. Prentice-Hall English Language Teaching.
- Weinreich, U. 1953. *Languages in contact*. Publications of the Linguistic Circle of New York. No. 1. New York.
- Woźniakowski, W. 1982. *Glottodydaktyka w świetle zjawiska bilingwizmu naturalnego*. Ossolineum. Wrocław.

ZUM ARTIKEL IM DEUTSCHEN, SCHWEDISCHEN UND ENGLISCHEN
UNTER VERGLEICHENDEM ASPEKT MIT DEM POLNISCHEN.
EINE BESTANDSAUFNAHME

KATARZYNA MECNER

0. Vorbemerkungen

Mehrere deskriptive und kontrastive Untersuchungen zum Artikel im Deutschen liegen vor (vgl. u.a. Vater 1963, 1979², 1997; Grimm 1982, 1987; Sadziński 1982, 1995). Der Artikel wird auch in Engel et al. 1999 unter vergleichendem Aspekt mit dem Polnischen eingehend analysiert. Die meisten Arbeiten zeigen, welche Funktion der deutsche Artikel hat oder wie man ihn verwendet – bestimmter (definitiver) Artikel, unbestimmter (indefinitiver) Artikel, Nullartikel.

Artikelformen und -gebrauch im Deutschen bilden in diesem Beitrag die Grundlage zum Vergleich mit dem Schwedischen und Englischen (Abschnitte 2, 3, 4). In Abschnitt 5 werden die Artikelformen der analysierten Sprachen in Bezug auf ihre Funktionen verglichen. Abschnitt 5 ist auch ein Versuch, zu zeigen, dass bei der Erklärung des Artikelgebrauchs (vgl. *Deskriptiv svensk grammatik* 1981¹⁰; Thomson/Martinet 1994) auf spezifische semantische Merkmale verzichtet werden kann und dass die Artikelverwendung sich auf universale und mengentheoretische Merkmale wie [+/- zählbar], [+/- Gesamtheit] u.ä. reduzieren lässt (vgl. Vater 1963, 1979²). Der Analyse des Deutschen, Schwedischen und Englischen folgt die Frage (Abschnitt 6), wie Definitheit (Indefinitheit) im Polnischen – anhand der einschlägigen kontrastiven Literatur – ausgedrückt werden kann. In Abschnitt 7 wird dargestellt, wie Artikelsprachen und artikellose Sprachen zusammen betrachtet werden können, indem ein universalgrammatischer Begriff der Determinansphrase (DP) in Bezug auf das Polnische eingeführt wird (vgl. Vater 1997).

1. Zum Wesen des Artikels

Der Artikel und die Klasse, zu welcher er gehört, sind in der deutschen einschlägigen Literatur nicht einheitlich definiert:

„Man nennt *der, die, das* und *ein, eine, ein* den Artikel oder auch das Geschlechtswort. *Der, die, das* nennt man den bestimmten (oder: bestimmenden) Artikel, *ein, eine, ein* den unbestimmten Artikel. Der Artikel geht dem Substantiv voraus und kann als Attribut nur in Verbindung mit dem Substantiv gebraucht und verschoben werden. Attributive Adjektive (Partizipien), die dem Substantiv nicht nachgestellt sind [...], werden zwischen Artikel und Substantiv gestellt: die *braune* Tür, ein *großer* Wald. Die Artikel können in dieser Position, in der Artikelposition, mit bestimmten Wörtern ausgetauscht werden (Ich habe *den/diesen/jenen/keinen* Mann gesehen). Man kann die Artikel und die mit ihnen austauschbaren Wörter als „Formklasse“ [nach Vater 1963 K.M.] oder „Funktionsgruppe“ [nach Grimm 1971:262ff. K.M.] zusammenfassen und „Artikelformen“ [nach Vater 1963 K.M.] oder „Artikelwörter“ [nach Grimm 1971:262ff. K.M.] nennen. In dieser Grammatik werden diese Wörter Begleiter des Substantivs genannt.“ (Duden 1973: 164)

„Im Deutschen sind definitiver und indefinitiver Artikel zu unterscheiden. In bestimmten Kontexten gilt Artikellosigkeit; wir sprechen in solchen Fällen verkürzend vom Nullartikel. [...] Der Nullartikel hat keine Ausdrucksform. Er beruht auf dem Fehlen des Determinativs. Der Gebrauch der Artikel wird durch semantische Kriterien (‚Bekanntheit‘, ‚Neuheit‘, ‚Indeterminiertheit‘), daneben auch durch morphosyntaktische Merkmale des umgebenden Syntagmas gesteuert. Es gibt überdies eine Reihe von Fällen, in denen der Gebrauch der Artikel weder semantisch noch morphosyntaktisch motiviert ist, somit idiomatischen Charakter hat.“ (Engel et al. 1999 Bd.2: 818)

In der Analyse der Artikelformen von Vater (vgl. 1963, 1979²: 24-26) wird das Kriterium der Austauschbarkeit (Zerlegung in direkte Konstituenten IC) hervorgehoben wie auch der Bezug auf mengentheoretische Relationen, z.B. ‚Gesamtheit‘; ‚Nicht-Gesamtheit‘; ‚Gegliedertheit‘; ‚Nicht-Gegliedertheit‘ (vgl. Vater 1979²: Kap.4). Im Unterschied dazu werden z.B. in der Dudengrammatik oder bei Engel et al. semantische Kriterien wie ‚Bekanntheit‘ berücksichtigt. Nach Engel (2004: 313) „lassen sich die Determinative in 6 Subklassen gliedern: Artikel, Possessiva, Demonstrativa/Definita, Indefinita, Negativa, Interrogativa.“

2. Artikelformen und -gebrauch im Deutschen

Die syntaktischen Merkmale des Artikels im Deutschen sind eindeutig geregelt. Er steht immer links am Substantiv (*die Blume, eine Blume*) und bildet mit diesem den sog. nominalen Rahmen (vgl. Engel et al. 1999 Bd.2 801). Adjektivische oder partizipiale Attribute stehen zwischen dem Artikel und Substantiv (*ein schönes Buch, der in Berlin pünktlich angekommene Zug*). In der Position des Artikels kann der sächsische Genitiv erscheinen (*Helgas Buch – *Helgas das Buch, *das Helgas Buch*). Dieses Merkmal ist für Engel grundlegend, um die Klasse der Determinative zu definieren: „Determinative sind Wörter, die – sofern sie als Satelliten des Nomens vorkommen – nicht mit dem

sächsischen Genitiv kompatibel sind“ (Engel 2004: 312). Genitiv- oder Präpositionalattribute stehen rechts am Nomen (*der Besuch einer alten Dame; eine Wiese im Tal*). Der Artikel im Deutschen enthält die Genus-, Numerus-, und Kasusmarkierung (*der Minister – die Ministerin, das Buch – die Bücher, der Baum – den Baum*).

Die Artikel werden im Deutschen in folgenden Fällen verwendet:

Definit:

<i>Wieso hat der Rentner einen Mantel gekauft?</i>	bei bekannten Substantiven
<i>Das Münster in Ulm hat den höchsten Turm.</i>	bei Unika
<i>Der Hund ist der beste Freund des Menschen.</i>	generalisierende Funktion
<i>Die Kinder sollen jetzt schlafen.</i>	eine eindeutig identifizierbare Teilmenge
<i>Die Elefanten sind in ihrem Bestand gefährdet.</i>	als Gesamtheit der in Frage kommenden Individuen
<i>Die Polen sind trinkfest.</i> <i>Die Deutschen lieben Sauerkraut.</i>	bei nationalen Klischees
<i>Er hat das beste Ergebnis des Tages erzielt.</i>	als superlativische Adjektivformen
<i>Wo ist der Zucker?</i>	bei Vorerwähntheit (Stoffnamen)

Indefinit:

<i>Da kam ein Mann und brachte das Paket.</i>	nicht vorerwähntes beliebiges Element einer Klasse;
<i>Ein Computer ist in jedem Büro unentbehrlich.</i>	als Element einer Klasse

Nullartikel:

<i>Kinder sind neugierig.</i>	eine Mehrheit von Individuen
<i>Brauchen wir noch Zucker?</i>	Stoffnamen
<i>Onkel Paul schenkt uns immer Spielzeug.</i>	Kollektiva
<i>Bücher kaufte sie bei jeder Gelegenheit.</i>	eine in der jeweiligen Kommunikationssituation unbestimmte oder nicht spezifikationsbedürftige Menge
<i>Ich brauche Hilfe.</i>	Immaterielles

(vgl. Engel et al. 1999 Bd.2 818-823)

3. Artikelformen und -gebrauch im Schwedischen

Im Schwedischen gibt es zwei Genera: ‚Utrum‘ und ‚Neutrum‘. Die Genera beeinflussen die Wahl der Artikelform. Vorangestellte Artikel sind indefinit und haben die Formen:

Utrum:

en – en flicka ‚ein Mädchen‘; *en bok* ‚ein Buch‘; *en bank* ‚eine Bank‘; *en penna* ‚ein Stift‘; *en vägg* ‚eine Wand‘; *en väska* ‚eine Tasche‘; *en stol* ‚ein Stuhl‘; *en lärare* ‚ein Lehrer‘; *en pojke* ‚ein Junge‘; *en kopp* ‚eine Tasse‘; *en bil* ‚ein Auto‘;

Neutrum:

ett – *ett hus* ‘ein Haus’; *ett bord* ‘ein Tisch’; *ett barn* ‘ein Kind’; *ett landskap* ‘eine Landschaft’ *ett paket* ‘ein Paket’; *ett fönster* ‘ein Fenster’; *ett jobb* ‘eine Arbeit’; *ett glas* ‘ein Glas’; *ett lån* ‘ein Darlehen’; *ett paket* ‘ein Paket’; *ett halsband* ‘ein Halsband’; *ett brev* ‘ein Brief’; *ett namn* ‘ein Name’; *ett arbete* ‘eine Arbeit’; *ett år* ‘ein Jahr’.

Der Plural hat keine Sonderform des indefiniten Artikels, aber man benutzt in der Umgangssprache *några* ‘einige/irgendwelche’ oder *flera* ‘mehrere’ als Artikelwörter. Der indefinite Artikel steht links am Substantiv. Falls das Substantiv ein Attribut hat, steht der indefinite Artikel am Anfang der Nominalphrase: *en bok*; *en dålig bok* ‘ein schlechtes Buch’.

Der definite Artikel hat im Singular die Suffixformen: *-en* oder *-n* (Utrum) und *-et* oder *-t* (Neutrum):

<i>en bok</i>	‘ein Buch’	– <i>boken</i>	‘das Buch’
<i>en flicka</i>	‘ein Mädchen’	– <i>flickan</i>	‘das Mädchen’
<i>ett hus</i>	‘ein Haus’	– <i>huset</i>	‘das Haus’
<i>ett äpple</i>	‘ein Apfel’	– <i>äpplet</i>	‘der Apfel’

Es gibt auch definiten Artikel im Plural, dessen Form von der Deklinationsart abhängig ist:

I. II. III. Deklination: *-na* – *flikorna* ‘die Mädchen’; *pojkar* *na* ‘die Jungen’; *fotograferna* ‘die Fotos’;

IV. Deklination: *-a* – *äpplena* ‘die Äpfel’

V. Deklination: *-en* *-na* – *husen* ‘die Häuser’; *lärarna* ‘die Lehrer’

Nominalphrasen mit Adjektiven oder Zahladjektiven bilden einen Rahmen mit dem vorangestellten definiten Artikel und der suffigierten Artikelform:

den svenska flickan ‘das schwedische Mädchen’;

den röda flaggan ‘die rote Flagge’;

det stora äpplet ‘der große Apfel’;

det stora problemet ‘das große Problem’.

Doppelte Artikelformen bei adjektivischen Attributen sind nicht zulässig, wenn *en* und *ett* in der Voranstellung erscheinen. In diesem Falle ist die Zulassung von *den* und *det* blockiert (vgl. *Deskriptiv svensk grammatik* 1981¹⁰:27), vgl. auch:

Hon tog fram en brun mantel och gav honom. (Astrid Lindgren)
‘Er zog einen braunen Mantel aus und gab ihn ihm.’

Die Artikel erscheinen im Schwedischen in folgenden Fällen:

Definit:

<i>Där borta står en bil. Bilen är av svensk tillverkning.</i> ‘Dort steht ein Auto. Das Auto ist schwedischer Herstellung.’	bei bekannten und identifizierten Substantiven
<i>Hunden är ett husdjur.</i> ‘Der Hund ist ein Haustier.’	als Exemplar einer Klasse
<i>Får jag börja arbeta nu igen, doktorn?</i> ‘Herr Doktor, darf ich jetzt wieder anfangen zu arbeiten?’	bei Titeln
<i>Vita huset</i> ‘das Weiße Haus’; <i>Röda Havet</i> ‘das Rote Meer’	wenn Substantiv und Attribut einen festen Namen bilden
<i>svenska språket</i> ‘die schwedische Sprache’; <i>franska revolutionen</i> ‘die Französische Revolution’	mit Adjektiven, die das Substantiv identifizieren

Indefinit:

<i>Det här är ett hus.</i> ‘Das ist ein Haus.’	bei unbekanntem und nicht identifizierten Substantiven
<i>Han är en bra lärare.</i> ‘Er ist ein guter Lehrer.’	wenn das Adjektiv die Substantivklasse erweitert

Nullartikel:

<i>Han är lärare.</i> ‘Er ist Lehrer.’ <i>Herr Weber är katolik.</i> ‘Herr Weber ist Katholik.’	bei Substantiven in prädikativer Funktion (Berufe, Nationalität, Konfession u. ä.)
<i>Jag ska köpa mjölk och kött idag.</i> ‘Ich werde heute Milch und Fleisch kaufen.’	bei nicht zählbaren Substantiven (Stoff-Substanzbezeichnungen etc.)
<i>åka buss/ bil/ tunnelbana</i> ‘mit dem Bus/ mit dem Auto/ mit der U-Bahn fahren’	bei Verbergänzungen (Transportmittel)
<i>Gisela spelar piano ganska bra.</i> ‘Gisela spielt ganz gut Klavier.’	bei Instrumentalergänzungen
<i>Anna talar franska.</i> ‘Anna spricht Französisch.’	bei Verbergänzungen (Sprachen)
<i>Villan har tjjuvlarm.</i> ‘Die Villa hat [ein] Alarmgerät.’	bei Verbergänzungen (Ausstattung, Kleider etc.)
<i>Det är vackert, dåligt väder idag.</i> ‘Es ist schönes, schlechtes Wetter heute.’	bei Prädikatssubjekt (Wetter)
<i>Jag kommer med glädje.</i> ‘Ich komme mit Freude.’	bei Abstrakta
<i>min bok</i> ‘mein Buch’	nach Possessivpronomina
<i>Evas äpple</i> ‘Evas Apfel’	nach sächsischem Genitiv

(vgl. *Deskriptiv svensk grammatik* 1981¹⁰: 27-33)

4. Artikelformen und -gebrauch im Englischen

Der Artikel im Englischen hat keine Flexionsformen und markiert weder Genus noch Numerus oder Kasus:

„In English, articles are primarily used to signal the definite or indefinite character of a noun phrase. The table below shows their classification, form and distribution with singular and plural nouns.”

Indefinite	Definite
Sing. noun a, an	the
Plur. noun ø	the

(Fisiak et al. 1978: 70)

Die Artikel werden im Englischen wie folgt verwendet:

Definit:

<i>the earth</i> 'die Erde', <i>the sun</i> 'die Sonne', <i>the sea</i> 'das Meer', <i>the sky</i> 'der Himmel'	bei Unika
<i>His car struck a tree; you can still see the mark on the tree.</i> 'Sein Auto stieß gegen einen Baum; du kannst immer noch den Kratzer am Baum sehen.'	bei bereits erwähnten Substantiven
<i>the girl in blue</i> 'das Mädchen in Blau' <i>Ann is in the garden.</i> 'Anna ist im Garten.'	bei bekannten (identifizierten) Substantiven
<i>the first (week)</i> 'die erste Woche', <i>the best way</i> 'die beste Art und Weise', <i>the only way</i> 'der einzige Weg'	beim Superlativ und <i>only</i>
<i>the Atlantic</i> 'der Atlantik', <i>the Thames</i> 'die Themse', <i>the Sahara</i> 'die Sahara', <i>the Azores</i> 'die Azoren', <i>the Riviera</i> 'die Riviera', <i>the north of Spain</i> 'der Norden von Spanien'	vor geographischen Namen
<i>The whale is in danger of becoming extinct.</i> 'Der Wal ist im Aussterben begriffen.'	als Exemplar einer Klasse

(vgl. Thomson/Martinet 1994: 19-20)

Indefinit:

<i>I need a visa.</i> 'Ich brauche ein Visum.' <i>They live in a flat.</i> 'Sie wohnen in einer Wohnung.'	bei zählbaren indefiniten Substantiven
<i>A car must be insured.</i> 'Ein Auto muss versichert sein.' <i>A child needs love.</i> 'Ein Kind braucht Liebe.'	als Exemplar einer Klasse
<i>It was an earthquake.</i> 'Das war ein Erdbeben.' <i>She'll be a dancer.</i> 'Sie wird eine Tänzerin.'	bei Verbergänzungen (Berufsbezeichnungen)
<i>a lot of</i> 'viel', <i>a great many</i> 'eine große Anzahl', <i>a great deal of</i> 'eine Menge', <i>a couple</i> 'ein paar', <i>a dozen</i> 'ein Dutzend'	als Ausdruck der Quantität
<i>He gave us a good breakfast.</i> 'Er gab uns ein gutes Frühstück.'	wenn das adjektivische Attribut das Substantiv zu einer Klasse erweitert

(vgl. Thomson/Martinet 1994: 15-16)

Nullartikel:

<i>John Smith</i>	bei Vornamen und Nachnamen
<i>Men fear death.</i> 'Die Menschen fürchten [den] Tod.'	bei Abstrakta
<i>the boy's uncle</i> 'Der Onkel des Jungen'	nach den possessiven Nomina
<i>We have breakfast.</i> 'Wir frühstücken.'	bei Verbergänzungen (Mahlzeiten)
<i>I was invited to dinner.</i> 'Ich war zu[m] Mittagessen eingeladen.'	bei Tätigkeit bezeichnenden Substantiven (Mahlzeiten)
<i>He plays golf.</i> 'Er spielt Golf.'	bei Spiele bezeichnenden Substantiven

(vgl. Thomson/Martinet 1994: 21)

5. Vergleich deutscher, schwedischer und englischer Artikelformen und ihrer Verwendung

Bei dem Vergleich deutscher, schwedischer und englischer Artikelformen lassen sich verschiedene Arten der Funktionszuweisung beobachten.

- Das Deutsche zeigt das komplexeste System, weil eine Artikelform (*der, die, das, ein, eine, ein*) – neben der ein Substantiv kennzeichnenden Funktion – Genus, Numerus und Kasus markiert.
- Im Schwedischen kann eine Reduktion der Genusmarkierung beobachtet werden, indem nur zwei Genera (Utrum *en* – Neutrum *ett*) unterschieden werden. Die Zuweisung der Nomina zu ihren Genusklassen ist dabei arbiträr.
- Das Englische hat ein einfaches System von Artikelformen, weil *the, a/an* nur zur Kennzeichnung von Substantiven dienen und keine zusätzlichen Funktionen zeigen.

Dies führt zu einer Skala der Komplexität, indem Deutsch als komplex, Schwedisch als einfacher und Englisch als einfach bezeichnet werden kann.

Diese Einstufung ist aber nur zum Teil zutreffend. Das Schwedische nutzt nämlich ein einfaches Mittel, das es weder im Deutschen noch im Englischen gibt, um Substantive

zu kennzeichnen. Die Verschiebung derselben Artikelform ändert die Funktion: *en bok* 'ein Buch' – *boken* 'das Buch'. Der nominale Rahmen, den Engel et al. (1999 Bd.2: 801) für das Deutsche eingeführt haben und der auf das Englische erweitert werden kann, gilt nicht ganz und gar im Schwedischen. Der nominale Rahmen gilt nicht im Schwedischen, wenn der Artikel als Suffix am Substantiv erscheint (Substantiv + Artikel). Wenn aber eine definite Nominalphrase ein Adjektiv enthält, darf der Artikel nicht nach einem Adjektiv erscheinen. Der Artikel darf aber auch nicht vor dem Adjektiv stehen, denn in dieser Position werden Substantive als indefinit identifiziert: *en svenska flicka* 'ein schwedisches Mädchen'. Um also Definitheit auszudrücken, braucht das schwedische System die Verdopplung der Artikelform: *den svenska flickan* 'das schwedische Mädchen' (nur bei Adjektiven in festen Namen entfällt der vorangestellte Artikel, vgl. *franska revolutionen* 'die Französische Revolution').

Auf diese Weise entsteht auch im Schwedischen ein Rahmen, den im Unterschied zum Deutschen und Englischen die Verdopplung der Artikelform bildet. Die Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Englischen einerseits und dem Schwedischen andererseits können wie folgt zusammengefasst werden: das Deutsche und das Englische nutzen zum Ausdruck der Definitheit/Indefinitheit verschiedene Wortformen (lexikalische Mittel: *der, die, das* vs. *ein, eine, ein; the* vs. *a/an*). Das Schwedische nutzt ein syntaktisches Mittel: definit – Substantiv + Artikel; indefinit – Artikel + Substantiv; definit mit Adjektiv – Artikel + Adjektiv + Substantiv + Artikel.

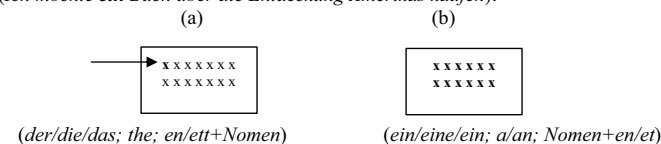
Der an den obigen Beispielen gezeigte Artikelgebrauch hat überwiegend Bezug zur Fremdsprachendidaktik (Engel et al. 1999, *Deskriptiv svensk grammatik* 1981¹⁰, Thomson/Martinet 1994 u. a.). In den hier genannten und auch anderen Grammatiken wird versucht, die Verwendung des Artikels durch semantische Klassen der Substantive zu erklären, z.B. – *We have breakfast*. (Mahlzeiten); *åka buss, bil, tunnelbana* (Transportmittel); *Die Polen sind trinkfest* (nationale Klischees).

Vater (1963, 1979²) untersucht die Literatur zum Artikelgebrauch und stellt die Korrektheit der semantischen Kennzeichnung von *der* und *ein* in manchen – jetzt schon historischen – Arbeiten in Frage:

„Ähnlich zurückhaltend und unklar äußert sich Blatz: ‚Ein bestimmter oder unbestimmter Einzelgegenstand‘ kann auch ‚als Vertreter der ganzen Gattung‘ aufgeführt werden, z.B. *Die (eine) Katze ist ein zierliches Tier*. Wenn die Bezeichnungen ‚Bestimmtheit‘ und ‚Unbestimmtheit‘ schon sonst zur Kennzeichnung der Bedeutung von *der* und *ein* völlig untauglich sind – aus welchem Grund wir auch die Termini ‚bestimmter‘ und ‚unbestimmter‘ Artikel vermieden haben –, in diesem Bereich sind sie völlig unangebracht. *Eine Katze* bezieht sich genau so auf die Gesamtheit der Katzen wie *die Katze*. Wie kann aber die Gesamtheit der Katzen ‚unbestimmt‘ sein?“ (Vater 1979²:61)

Diese Erklärung lässt schlussfolgern, dass der Gebrauch von *der* und *ein* in derselben Bedeutung verwendet werden kann (vgl. Vater 1979²: 60-61 – *der Mensch ist sterblich* und *ein Mensch ist sterblich*). Der Gebrauch von *der* und *ein* hat eine generalisierende Funktion und deckt sich in diesem Bereich völlig. Dieser Gebrauch umfasst sowohl bei definitem als auch indefinitem Artikel die Gesamtheit der Klasse.

Man kann die Verwendung des Artikels im Deutschen, Schwedischen und Englischen wie folgt zusammenfassen: Das Merkmal [+/-zählbar] teilt die Substantive in zwei Klassen. Die eine Klasse umfasst Substantive, die mit definitem oder indefinitem Artikel verwendet werden (*das/ein Buch; ett hus, huset; the/a boy*). Die andere Klasse umfasst Substantive, die nicht zählbar sind und ohne Artikel verwendet werden (*Angst, Wasser, mjölk, ångest, fear, sand*). Das Fehlen des Artikels in der ersten Substantivgruppe führt zum Verstoß gegen die Regel, wenn das Substantiv nicht von syntaktischen Relationen im Satz beeinflusst ist: **Lehrer kommt in die Klasse – Hans ist Lehrer*. Zählbare Substantive lassen sich in zwei Untergruppen einteilen: (a) Substantive, die im Satz als identifiziert (bekannt) markiert sind (*der Baum muss gefällt werden*) und (b) Substantive, deren Markierung im Satz als unidentifiziert (unbekannt) gilt (*Ich möchte ein Buch über die Entdeckung Amerikas kaufen*):



Wie aber gezeigt werden kann (z.B. anhand der Tabelle mit deutschen Beispielen), entspricht der definite Artikelgebrauch nur in einem eingeschränkten Maße dem Kriterium der Bekanntheit wie in (a):

(1)	(2)	(3)	(4)
<i>Wieso hat der Rentner einen Mantel gekauft?</i>	<i>Der Hund ist der beste Freund des Menschen.</i>	<i>Die Kinder sollen jetzt schlafen.</i>	<i>Wo ist der Zucker?</i>
<i>Das Münster in Ulm hat den höchsten Turm.</i>	<i>Die Elefanten sind in ihrem Bestand gefährdet.</i>		
<i>Er hat das beste Ergebnis des Tages erzielt.</i>	<i>Die Polen sind trinkfest. Die Deutschen lieben Sauerkraut.</i>		

Die Beispiele der Reihe (1) entsprechen dem Kriterium der Bekanntheit, wie dies die Menge (a) zeigt. Die Beispiele (2) – *der Hund, die Elefanten* – beziehen sich auf die Menge (b), aber sie werden als ‚Gesamtheit‘ der Menge und nicht als ein unidentifiziertes Objekt verstanden (vgl. Vater 1979²: 60-61). *Die Polen* und *die Deutschen* sind nur im übertragenen Sinne als ‚Gesamtheit‘ zu verstehen. Sie entsprechen der Bedeutung wie in der Reihe (3), aber im Unterschied zu „den Kindern“ – die hier bekannt sind – sind sie eine unidentifizierte Teilmenge. Das Substantiv *Zucker* ist nicht zählbar und kann als (a) nur dann verstanden werden, wenn eine Merkmalübertragung zustande kommt. ‚Substanz‘ (Zucker) wird zum ‚Objekt‘, das sich z.B. in einem Schrank befindet oder das man am Tisch hinreichen kann.

In Bezug auf die obigen Beispiele können Sprachunterschiede gezeigt werden:

„In this scenario, in the generically interpreted *the beaver* in (31) compared with the generically interpreted *beavers* in (32), that the definite article is lexical rather than empty if the noun is singular must be required for PF convergence, as the generic *the beaver* and *beavers* are the same objects at LF, with the noun's features filling the D slot in both cases.

(31) *The beaver*/*Beaver is a hard-working animal.

(32) *Beavers*/*The beavers are hard-working animals.” (Willim 2000: 338)

In dem englischen Satz kann die ‚Gesamtheit‘ der Menge **the beavers* im Unterschied zum deutschen Satz (*die Elefanten*) nicht mit definitivem Artikel ausgedrückt werden. Dies weist darauf hin, dass neben der mengentheoretischen Erklärung des Artikelgebrauchs wie in Beispielen der Reihe (1) die Grammatikalität der Nominalphrase (*Beavers*/**The beavers*) konventionell (arbiträr) geregelt werden kann. Ähnlich wie im Falle der Merkmalübertragung bei *Zucker* kann die Verwendung des Artikels bei *breakfast*, *dinner* u.a. erklärt werden. Wenn das Substantiv das Merkmal ‚Tätigkeit‘ trägt (*I was invited to dinner.*), kann *dinner* als ‚gemeinsam essen‘ verstanden werden, was die Zählbarkeit eines Objekts ausschließt. In *he gave us a good breakfast* wird das Substantiv nicht als ‚Tätigkeit‘, sondern als ‚Objekt‘ (Objekt des Essens) verstanden, das besser oder schlechter sein kann und auf diese Weise zählbar ist.

Eine Reihe von Beispielen im Deutschen, Schwedischen und Englischen zeigt, dass die Erklärung der Artikelverwendung nicht von semantischen Klassen der Substantive abhängt, sondern von syntaktischen Relationen zum Verb. Nicht nur phraseologische Verbindungen zeigen arbiträren Gebrauch des Artikels. Das gleiche kann Verbergänzungen betreffen: *er ist Lehrer*; *er ist ein guter Lehrer*; *han är lärare*; *åka buss*; *villan har tjuvlarv*; *he plays golf*; *she'll be a dancer*

Die obige Analyse lässt sich wie folgt zusammenfassen: Der Artikelgebrauch ist im Deutschen, Schwedischen und Englischen eindeutig, wenn das Substantiv das Merkmal [+/-zählbar] trägt und Substantive in Bezug auf eine Menge identifiziert werden können [+zählbar – bekannt/nicht bekannt]. Bei dem Merkmal [-zählbar] entfällt der Artikel. In diesen Fällen sind Substantive nicht vom Verb beeinflusst. In allen anderen Fällen (Merkmalübertragung, Kopulaverben, Verbergänzungen, Prädikats-subjekte u.ä.) ist der Artikelgebrauch arbiträr und im Deutschen, Schwedischen und Englischen nicht einheitlich verwendet (z.B. *he plays golf – er spielt Golf*, aber *åka buss*, *bil*, *tunnelbana – er fährt mit der Straßenbahn*, **er fährt mit Straßenbahn*).

6. Zu Entsprechungen des Artikels im Polnischen

Die Analyse der Artikelsprachen anhand der einschlägigen Literatur zeigt, dass der Artikel nur in einer geringen Anzahl von Fällen eine Nomina identifizierende Funktion hat. Wenn die identifizierende Funktion nicht eintritt, entspricht der Artikelgebrauch einer Konvention, d.h. er ist arbiträr. Aus diesem Grunde ist also der erste Bereich bei einem Vergleich mit artikellosen Sprachen interessant. Die Entsprechungen des Artikels im Polnischen werden u.a. bei Grimm 1982; Sadziński 1982, 1995; Engel et al. 1999 analysiert. Sie können wie folgt zusammengefasst werden:

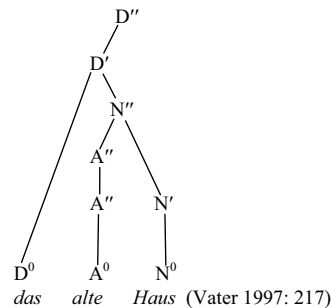
Pronomina <i>jakiś, któryś, pewien</i> (vorangestellt), <i>ten</i> (nachgestellt)	<i>Dort stand ein riesiger, muskulöser Mann. Der Athlet ...</i> <i>Stal tam jakiś olbrzymi, muskularny mężczyzna. Atleta ten...</i> (vgl. Engel et al. 1999 Bd.2: 800)
Wortfolge	<i>Szła dziewczeczka (indefinit) do laseczka. Dzieweczka (definit) szła do laseczka.</i> (Vater 1991:19) <i>Wieso hat der Rentner einen Mantel gekauft?</i> <i>Czemu rencista kupił płaszcz?</i> (indefinit) <i>Wieso hat ein Rentner den Mantel gekauft?</i> <i>Czemu płaszcz kupił rencista?</i> (definit) (vgl. Engel et al. 1999 Bd.2: 819)
Relativpronomina	<i>in einem Brief, den ich bekommen habe w liście, jaki otrzymałem</i> (indefinit) <i>in dem Brief, den ich bekommen habe w liście, który otrzymałem</i> (definit) (Sadziński 1995: 49)
Akkusativ und partitiver Genitiv	<i>Ich brauche das Fahrrad. Potrzebuję rower</i> (definit) <i>Ich brauche ein Fahrrad. Potrzebuję roweru.</i> (indefinit) (vgl. Sadziński 1995: 49)
Kontaktstellung des Partitivs	<i>Im Zimmer waren viele Menschen. W pokoju było dużo ludzi.</i> (indefinit) <i>Die(se) Menschen waren viele. Ludzi było dużo.</i> (definit) (vgl. Sadziński 1995: 49)
Aspektopposition	Ich habe Kartoffeln gewogen. Ważyłem ziemniaki. (indefinit) <i>Ich habe die Kartoffeln gewogen.</i> (indefinit) <i>Poważyłem ziemniaki.</i> (vgl. Sadziński 1982: 89)
Voran- und Nachstellung des Adjektivs	eine lange Straße Długa ulica (indefinit) Die Lange Straße <i>Ulica Długa</i> (definit) (vgl. Sadziński 1982: 89)

Die Entsprechungen des Artikels im Polnischen zeigen, dass neben den Pronomina, Kasus oder Aspektopposition die Wortfolge eine wichtige Artikelwiedergabe ist. Dies ist zum Teil überraschend, weil das Polnische als eine Sprache mit relativ freier Wortfolge gilt. Wenn die Abfolge von Elementen – also ein syntaktisches Mittel – als Entsprechung des Artikels gilt, kann ein universalgrammatisches Konzept auch für das Polnische erwogen werden.

7. Zum universalgrammatischen Konzept der Determinansphrase (DP)

Vater (1997) versucht, den DP-Ansatz auch in Bezug auf das Polnische zu verwenden:

„Im DP-Ansatz postuliert Abney 1987 [...] eine funktionale Kategorie D(ET) als Kopf einer Phrase, die er DP nennt. D' ist Kopf auf der mittleren Stufe, D⁰ auf der untersten Stufe. D⁰ regiert eine Nominalphrase und bestimmt deren Kasus, Genus und Numerus. [...] Die funktionale Kategorie D⁰ kann realisiert werden durch Determinantien wie *der, dies-* etc., aber auch ohne Oberflächenrealisierung bleiben [...] Die DP *das alte Haus* hat danach Struktur (09), wo das D *das* die NP *alte Haus* regiert“:



„Sogenannte ‚Artikelsprachen‘ haben neben den ‚Demonstrativa‘ (*dieser, jener, derjenige*) einen ‚bestimmten Artikel‘ zur Anzeige von Definitheit; besonders typisch für den bestimmten Artikel ist die Anzeige von ‚abstrakter Situativität‘, die gewöhnlich nicht durch die anderen Determinantien bewerkstelligt wird. Es darf jedoch nicht übersehen werden, dass Definitheit auch in Artikelsprachen nicht immer durch Determinantien markiert wird [...]“

„Artikellose Sprachen‘ verfügen i.allg. über Determinantien, aber nicht über den bestimmten Artikel, verhalten sich also wie ‚Artikelsprachen‘ in Bereichen, wo Definitheit nicht markiert zu werden braucht. In solchen Sprachen (das gilt besonders für die slawischen Sprachen) wird offenbar Definitheit besonders im Bereich der Deixis angezeigt, während sie in den anderen drei Bereichen unmarkiert bleibt oder durch andere Mittel – meist außerhalb der DP (im Polnischen z.B. durch Wortstellung und Aspektgebrauch) mit bezeichnet wird.“ (Vater 1997: 224)

Die angenommene Kategorie D wird also in Artikelsprachen vom definiten Artikel getragen, während sie in artikellosen Sprachen (wie das Polnische) durch andere Mittel angezeigt wird. Wenn mit Abney (1987), Vater (1997) u.a. die universalgrammatische Kategorie D angenommen wird, hat sie die Struktur [DP [NP]]. Für das Polnische kann angenommen werden, dass Definitheit durch Verschiebung (Transformation) zu D markiert ist:

[_{DP} *ten* [_{NP} *atleta*]] – [_{DP} *atleta ten* [_{NP} –]].

D-markierte Positionen lassen sich auch bei Adjektiven zeigen:

[_{AP} [_{AP} *polskie* [_{NP} *wojsko*]]] – [_{DP} *Wojsko* [_{AP} *Polskie* [_{NP} –]]].

Die anderen Entsprechungen des definiten Artikels im Polnischen (*dzieweczka szła do laseczka; Ludzi było dużo*) weisen darauf hin, dass bei der Kontaktstellung im Satz D als Merkmal dieser Position angenommen werden kann.

Die Analyse der Literatur zum Artikel zeigt, dass diese Problematik nicht als abgeschlossen betrachtet werden kann. Versprechend sind weitere Untersuchungen mengentheoretischer Merkmale des Artikels, wie sie in Vater (1963, 1979²) dargestellt wurden. Neue Möglichkeiten eröffnet die Annahme, dass es eine universalgrammatische Kategorie D gibt (Abney 1987). Diese Annahme erlaubt, sämtliche Sprachen – unabhängig von der Nutzung des Artikels in ihren Systemen – gemeinsam zu betrachten.

Bibliographie

- Abney, Steven (1987) *The English Noun Phrase in its Sentential Aspect*. Cambridge/MA: MIT (PhD Dissertation).
- Deskriptiv svensk grammatik* (1981¹⁰) Stockholm: Skriptor AB.
- Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. (1973) Bearbeitet von Paul Grebe et al. Duden Band 4. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Engel, Ulrich, D. Rytel-Kuc, L. Cirko (1999) *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*. Bde. 1-2. Heidelberg: Julius Groos.
- Engel, Ulrich (2004) *Deutsche Grammatik. Neubearbeitung*. München: Iudicium.
- Fisiak, Jacek, Grzegorek, M., Zabrocki, T. (1978) *An Introductory English-Polish Contrastive Grammar*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Grimm, Hans-Jürgen (1982) Zu einigen Problemen beim Vergleich des deutschen Artikels mit seinen Äquivalenten in artikellosen slawischen Sprachen. *Linguistische Studien* (Berlin), Reihe A. 102: 93-105.
- Grimm, Hans-Jürgen (1987) *Lexikon zum Artikelgebrauch*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Sadziński, Roman (1982) Zur Wiedergabe der deutschen Artikel im Polnischen. *Linguistische Studien* (Berlin), Reihe A. 102: 84-92.
- Sadziński, Roman (1995) *Die Kategorie der Determiniertheit und Indeterminiertheit im Deutschen und im Polnischen*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

- Thomson, A. J., Martinet, A. V. (1994) *A Practical English Grammar. Fourth Edition*. New York [u.a.]: Oxford University Press.
- Vater, Heinz (1963, 1979²) *Das System der Artikelformen im gegenwärtigen Deutsch*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Vater, Heinz (1991) Determinantien in der DP. In: Olsen, S., Fanselow, G. (Hrsg.) *DET, COPM und INFL. Zur Syntax funktionaler Kategorien und grammatischer Funktionen*. Tübingen: Niemeyer. 15-34.
- Vater, Heinz (1997) Determination im Deutschen und Polnischen. *Studia Germanica Posnaniensia* XXIII. 215-229.
- Willim, Ewa (2000) On the Grammar of Polish Nominals. In: *Step by Step. Essays on Minimalist Syntax in Honor of Howard Lasnik*. In: Martin, R., D. Michaels und J. Uriagereka (Hrsg.). Cambridge MIT Press. 319-346.

WYPEŁNIENIE POSTPOLA WE WSPÓŁCZESNEJ NIEMCZYŹNIE

BEATA MIKOŁAJCZYK

Przedmiotem niniejszej pracy jest próba przedstawienia możliwości wypełnienia tzw. postpola lub pola tylnego (w gramatyce niemieckojęzycznej określanego terminem *das Nachfeld*) we współczesnej niemczyźnie.

Ponieważ opieram się na pracach w języku niemieckim, a wydane dotychczas gramatyki języka niemieckiego napisane po polsku nie opisują szczegółowo szyku członów zdania, tak więc nie stosuję potrzebnej w tym tekście terminologii, przytaczane tu polskie nazwy są wynikiem moich własnych (mniej lub bardziej udanych) prób tłumaczenia terminów niemieckich. Dlatego przytaczam także zawsze w takich przypadkach odpowiednie pojęcie niemieckie.

Jak powszechnie wiadomo szyk członów zdania stanowi przedstawienie abstrakcyjnego szkieletu konstrukcji zdaniowej (w jego strukturze hierarchicznej) w postaci linearnego ciągu wyrazów stojących obok siebie. Szyk członów zdania pełni więc funkcję składniową obejmującą budowę zdania i jego strukturę oraz funkcje wykraczające poza składnię, odnoszące się do np. stylistyki, struktury tekstu, semantyki oraz zagadnień komunikacji.

Zjawiska determinujące serializację w danym języku można – bardzo ogólnie – podzielić na dwa zakresy:

1. strukturę informacyjną zdania określoną przez funkcję komunikacyjną wypowiedzenia, jego zanurzenie w konkretnej sytuacji lub tekście. Występuje więc zależność pomiędzy wartością informacyjną poszczególnych członów a ich pozycją w zdaniu. Mowa tu oczywiście o funkcjonalnej perspektywie zdania oraz rozróżnianiu między tematem a rematem. Jest to fenomen w podobny sposób determinujący serializację w różnych językach oraz
2. strukturę budowy konkretnego języka oraz zależności pomiędzy budową morfologiczną członów zdania a ich zachowaniem w zdaniu. Badania porównawcze wykazują, że istnieje ścisła zależność między tymi czynnikami.

Im mniej zróżnicowana morfologia, tym bardziej sztywny szyk. Im mniej więc wykładników fleksyjnych oznaczających jednoznacznie poszczególne funkcje wyrazów lub grup wyrazowych w zdaniu jako np. podmiot, dopełnienie czy okolicznik, tym większa rola ich miejsca w zdaniu (ustalona pozycja) w procesie ich identyfikacji.

Postpole zdefiniować można za pomocą innych elementów linearnego łańcucha zdania, np. za pomocą stałej pozycji orzeczenia.

We współczesnej niemczyźnie ściśle uregulowane jest miejsce czasownika odmiennego oraz pozycja pozostałych elementów orzeczenia złożonego. W zdaniu głównym dwudzielność orzeczenia złożonego ujawnia się wyraźnie w pozycjach zajmowanych przez obie części orzeczenia. Tworzą one wspólnie tzw. ramę lub kłamerę zwaną zazwyczaj w literaturze przedmiotu zdaniową lub czasownikową (Satzrahmen, Verbalklammer). Nazwy te wskazują na dwa fakty,

1. po pierwsze rama ta ogarnia sobą elementy w zdaniu zawarte zdanie i odgranicza zdanie od innych
2. oraz po drugie w jej skład wchodzi elementy reprezentujące tylko jedną część mowy – czasownik.

Jednak nie dzieje się tak we wszystkich przypadkach, dlatego terminy te nie wydają mi się adekwatne. Zważywszy na fakt, że kłamera ta – we wszystkich przypadkach – ma jedną funkcję – jest jedynie gwarantem niezmiennych pozycji jej części składowych wobec innych członów zdania, używam nazwy kłamy lub ramy pozycyjnej (Positionsklammer). Kłamera ta dzieli zdanie na pola topologiczne. Termin ten zaczerpnęłam od Kromanna (1974, 1975).

Badania nad serializacją zdania niemieckiego mają długą historię a ich przedstawienie nie należy do zadań niniejszej pracy. Wspomnieć należy tylko pierwszy podział struktury linearnej zdania na części, który został dokonany w 1937 r. przez Ericha Dracha. Wyróżnił on w zdaniu głównym przedpole (pole przednie), środek oraz postpole (pole tylne).

Vorfeld	Mitte	Nachfeld
*	Verbum finitum	***
Ausdruckstelle	Geschehen	Erläuterungen
Anschluss	Geschehen	Eindrucksstelle

Drach (1937: 16)

Dalsza – bardzo bogata – dyskusja nad budową zdania, uwzględniająca problematykę serializacji doprowadziła do potrzeby, wyartykułowanej przez Kromanna w 1975 roku, oddzielenia od poziomu syntaktycznego (syntagmatycznego) zdania jego poziomu topologicznego. Zjawiska znajdujące się na tych poziomach wprawdzie bardzo często „współdziałają ze sobą”, łączą się ze sobą, lecz nie jest to w każdym przypadku oczywiste i jedynie możliwe.

Kromann stwierdza co następuje:

Als *syntagmatische* Kette verstehen wir auf der Satzstufe eine aufgrund eines Verbkerns gestiftete Prädikation mit Ergänzungen und Angaben. Unter *topologischer* Kette verstehen wir die von der Linearität der Zeichen her notwendig gegebene Dimension der linearen Abfolge sprachlicher Zeichen. Syntagmatik gibt also Regeln an für die Bildung syntagmatischer Ketten der Inhaltsebene. Topologie gibt die Regeln an die für die Bildung linearer Ketten der Ausdrucksebene, und die linearen Ketten sind also als Ausdrucksformen syntagmatischer Ketten anzusehen, so daß im Prinzip einer syntagmatischen Kette eine oder mehrere lineare Ausdrucksformen entsprechen. (Kromann 1975: 100)

Takie rozróżnienie umożliwia m.in. opis różnorodnych wariantów pozycyjnych tej samej struktury składniowej. Warianty owe nie zawsze zależą od czynników składniowych, lecz np. stylistycznych, czy pragmatycznych czy tekstowych.

Niemieckie zdanie oznajmujące proste podzielić można w oparciu o tę propozycję na 5 pól topologicznych: przedpole (pole przednie), lewą część kłamy pozycyjnej, pole środkowe, prawą część kłamy pozycyjnej oraz postpole (pole tylne).

Vorfeld	linker Teil der Positionsklammer	Mittelfeld	rechter Teil der Positionsklammer	Nachfeld
---------	--	------------	---	----------

Postpole ograniczone jest z jednej strony prawą częścią kłamy pozycyjnej, a z drugiej strony jego zasięg kończy się wraz ze zdaniem.

Najważniejsze i najbardziej znane opisy szyku członów zdania w językoznawstwie germańskim (Hoberg 1981, Engel 1988, 1998, Duden 1984, Askedal 1986, Griesbach 1986, Weinrich 1993) zakładają istnienie postpola w zdaniu.

Wszystkie z nich w sposób bardzo podobny opisują zasady obsadzania tego pola topologicznego. Streścić te propozycje można w dwóch punktach:

1. Postpole obsadzone jest fakultatywnie. Jego wypełnienie nie wpływa na strukturę zdania jak jest to w przypadku przedpola a w bardzo wielu zdaniach pozostaje ono puste. Wtedy prawa część kłamy pozycyjnej stanowi ostatnią część składową zdania.
2. Jeśli w postpolu pojawia się jakiś element, to znajduje się tam z przyczyn stylistycznych, jako element wyłączony z ramy pozycyjnej (tzw. *die Ausklammerung*).

Reasumując wypełnienie postpola byłoby zatem tylko zjawiskiem fakultatywnym, a co za tym idzie fenomen ten mógłby zostać przypisany stylistyce, a nie gramatyce. Można byłoby rozpatrywać to zagadnienie z pozycji struktury tekstu a nie gramatyki zdania.

Takie stawianie sprawy uwarunkowane jest z pewnością historycznie, Adlung czy Heyse a za nimi inni autorzy gramatyk normatywnych, uznawali za

właściwe, prymarne wypełnianie pola środkowego. Stosowanie członów zdania w postpolu traktowali jako sekundarne w stosunku do tej pozycji oraz rzadkie.

Wraz z postępującym procesem tzw. „osłabiania klamry” (*die Auflockerung der Klammer*) opisywanym przez Engla w 1970r. przybywa zdań z wypełnionym polem tylnym. Są one szczególnie częste w języku mówionym, w którym konstruowanie zdań jest procesem bardzo dynamicznym związanym z parametrem czasu. W sytuacji komunikacji za pomocą języka mówionego niemożliwa (lub tylko bardzo rzadko możliwa) jest korekta wypowiedzi. W języku mówionym oprócz wyjęcia z ramy zdaniowej, możliwe jest również tzw. *Nachtrag*, czyli użycie elementu poza ramą pozycyjną wynikające z chęci np. dopowiedzenia czegoś lub uzupełnienia wypowiedzi, której nie można już skorygować.

Jednak również w języku pisanym widoczne jest coraz częstsze obsadzanie postpola. Z pewnością – szczególnie w tekstach klasyfikowanych jako literackie czy publicystyczne – nie może być mowy o podobnej motywacji wypełniania tego pola typologicznego jakiej ma miejsce przy wyjaśnianiu tego fenomenu w języku mówionym. Użycie elementu w polu tylnym jest albo świadomą decyzją producenta tekstu (naturalnie, gdy ma on do dyspozycji również zastosowanie danego elementu w innej pozycji) lub jako fakt wymuszony przez system.

Niektórzy badacze, jak Grubacich twierdzą i to już w roku 1965, że wypełnienie pola tylnego traktować należy bardzo często nie jako motywowane stylistycznie lecz jako formę paralelną (i neutralną) w stosunku do pozycji w polu środkowym. Wykazują, że badany element może znaleźć się w obu tych miejscach bez widocznych zmian w znaczeniu lub zawartości informacyjnej.

Te wszystkie dotychczasowe stwierdzenia wydają mi się niewystarczające i prowadzą w mojej ocenie niewątpliwie do zawężenia problemu.

Sądzę, że badając wypełnienie postpola należy spróbować znaleźć odpowiedzi na następujące pytania wyjściowe:

- (1) W jakich warunkach przeniesienie elementu z pola środkowego do tylnego jest motywowane stylistycznie?
- (2) Czy jest możliwe, a jeżeli tak, to w jakich warunkach się odbywa tzw. wyjęcie poza ramę pozycyjną (*Ausklammerung*), które potraktować należałoby jako stylistycznie naturalne. Dodatkowo należałoby stwierdzić, która z obu pozycji jest współcześnie preferowana przez użytkowników języka?
- (3) Należy również postawić pytanie, czy istnieją we współczesnej niemieckiej przypadki wypełniania postpola, których nie można zakwalifikować jako wyłączenia z ramy pozycyjnej oraz – w przypadku pozytywnej odpowiedzi – precyzyjnie opisać warunki ich występowania?

Analizy dokonać można stosując bardzo prosty test, który nazwałam testem włączenia w obręb klamry pozycyjnej (*der Einrahmungstest*). W przypadku zdania z niekompletną ramą pozycyjną (istniejącej wirtualnie) należy ją zrekonstruować

tworząc orzeczenie złożone za pomocą zastosowania np. czasu przeszłego Perfekt lub czasownika modalnego.

Analiza wielu tekstów – czy literackich czy publicystycznych – które ukazały się drukiem po raz pierwszy w drugiej połowie 20go wieku wykazuje, że występują w nich bardzo wiele zdań z wypełnionym postpołem, którego nie można traktować jako wyjęcia z klamry pozycyjnej. Termin ten bowiem zakłada, że elementy zdania znajdujące się w polu tylnym mogą znaleźć się również w polu środkowym. Jedyna różnica między takimi dwoma zdaniami miałaby charakter jedynie stylistyczny czy wiązałaby się z inną wartością informacyjną tego elementu. Jednak wstawienie danego członu do pola środkowego nie wpływałoby na poprawność gramatyczną zdania, jak to dzieje się w zdaniach (1,2).

- (1) Sie **sind** auf eine leidenschaftliche Weise **typisch** für dieses Land.
- (1a) Sie **sind** auf eine leidenschaftliche Weise *für dieses Land* **typisch**.
- (2) Ich **bin erschüttert** über meine Genialität.
- (2a) Ich **bin** über meine Genialität **erschüttert**.

Przedstawmy następujące zdania:

- (3) Ich **will** nicht **wissen**, ob er kommt.
- (3a) *Ich **will**, ob er kommt, nicht **wissen**.
- (4) Nun **trat in Erscheinung**, wie stark die Regierung war.
- (4a) *Nun **trat**, wie stark die Regierung war, **in Erscheinung**.
- (5) Du **hast** doch **gesehen**, dass Onkel Limburg etwas auf den Brief geschrieben hat.
- (5a) *Du **hast** doch *dass Onkel Limburg etwas auf den Brief geschrieben hat* **gesehen**.

Moim zdaniem tego typu wypełnienie postpola nie może być traktowane jako problem stylistyczny, lecz czysto gramatyczny, składniowy. Ponieważ elementy stojące pierwotnie w polu tylnym nie mogą zostać wprowadzone do pola środkowego. Taka transformacja prowadzi do tworzenia zdań gramatycznie niepoprawnych. Wszyscy badani przeze mnie rodzimi mówcy języka niemieckiego uważali przykłady (3a, 4a, 5a) za gramatycznie niepoprawne. Tak więc nie może być tu mowy o tzw. wyjęciu z ramy pozycyjnej. Element z postpola nie może znaleźć się między obu częściami tej klamry.

Już taka prosta – powyżej przedstawiona transformacja – prowadzi do wyróżnienia dwóch sposobów wypełniania postpola, po pierwsze uwarunkowanego gramatycznie oraz po drugie ze względu na efekty stylistyczne.

Dalsza analiza powinna wykazać jakie człony i w jakich warunkach mogą stanowić wypełnienie postpola uwarunkowanego gramatycznie i stylistycznie.

Nie wdając się w szczegóły analizy przechodzę do omówienia do prezentacji jej wyników.

W polu tylnym występuje bardzo często, jeśli nie we wszystkich przypadkach jego użycia porównanie za pomocą *wie* lub *als*.

- (6) Ein schönes Begräbnis **ist wichtiger** als der Genesungsurlaub in der Schweiz.
 (6a) Ein schönes Begräbnis **ist als der Genesungsurlaub in der Schweiz wichtiger**.
 (7) Wer hier vor mehr als sechs Mikrofonen spricht, **hat** selbstverständlich mehr **zu sagen** als andere.
 (7a) Wer hier vor mehr als sechs Mikrofonen spricht, **hat** selbstverständlich mehr **als andere zu sagen**.
 (8) Sie **hat** die Bücher besser **behandelt** als er.
 (8a) Sie **hat** die Bücher besser **als er behandelt**.
 (9) (...) und **hat** sich für ihn **abgerackert** wie ein Dienstoff.
 (9a) (...) und **hat** sich für ihn **wie ein Dienstoff abgerackert**.

Mogą one zostać wstawione w klamrę pozycyjną (o czym świadczą zmodyfikowane zdania 6a – 9a), lecz w rzeczywistości spotyka się już zdania z tą pozycją porównań niezwykle rzadko. Już w roku 1968 Beneš stwierdził, że taka pozycja porównań stała się normą gramatyczną. Badacz twierdzi, iż ich miejsce w polu tylnym nie powinna być więc traktowane nie jako pozycja nacechowana stylistycznie lecz zupełnie neutralna.

A teraz o innym typie wypełnienia postpola.

Wśród członów, które najczęściej spotykane są w postpolu należą zdania podrzędnie złożone, połączone ze zdaniem głównym różnorodnymi elementami łączącymi: spójnikami (*dass, weil, da, ob*) oraz przysłówkami pytajnymi (tzw *w-Fragewörter*). Jednak nie sam fakt reprezentowania członu zdania przez zdanie podrzędnie złożone, lecz także przede wszystkim funkcja składniowa zdania członowego w zdaniu głównym decyduje o tym, czy zdanie owo może znaleźć się w polu środkowym czy też nie. Obrazuje to przykład np.

- (10) Mich **hat** die Ungewissheit **beunruhigt**, ob er kommt.
 (10a) Mich **hat** die Ungewissheit, ob er kommt **beunruhigt**.

Testu wstawienia do ramy pozycyjnej nie zdały zdania podmiotowe i dopełniaczowe.

- (11) Er **hat** **gesehen**, wie sie auf ihn zukam.
 (11a)*Er **hat**, wie sie auf ihn zukam, **gesehen**.

lub prezentowane już przykłady 3-5.

Inne typy zdań podrzędnie złożonych mogą zostać użyte w polu środkowym, co ukazuje przykład 10.

Dotychczasowy wywód pozwala na wyróżnienie trzech typów obsadzenia pola tylnego:

Po pierwsze – uwarunkowane stylistycznie lub / i kontekstowo wyłączenie części zdania, które neutralnie stoją w polu środkowym.

Są to często obszerne części zdania, które znajdują się poza klamrą

pozycyjną, by uprościć strukturę wypowiedzenia i ułatwić jego zrozumienie np.

- (12) Ich **möchte** mich mit meiner Frau **unterhalten** über meine Frau, mich, unsere Ehe, Kunst und Fernsehen, Haushalt, Reparaturen, Neuanschaffungen, unsere Kinder (Zustand und Perspektive), das Leben, Qualifizierung, Weiterbildung.
 (13) "Thomas", begann der Vater und **wollte** eine lange, strenge Rede **halten** von dem kaputten Fenster, von dem Puddingrest, von der Angst und Sorge, die seine Familie von einer halben Stunde gehabt...
 (14) Nun **könne** der frühere Gesundheitszustand nur **wiederhergestellt werden** durch die gründliche Austreinigung des Fluidums vermittels eines von ihm, Taillade-Espinasse, ersonnenen Vitalluftventilationsapparates

Po drugie – wyłączenie z ramy pozycyjnej elementów, które mogą stać zarówno w polu środkowym jak i tylnym, a obie te pozycje traktowane są jako neutralne i poprawne gramatycznie.

Dotyczy to przede wszystkim fraz z *als* i *wie* (zdania 6 – 9).

Po trzecie – gramatyczne wypełnienie postpola przez człon, których nie można traktować jako wyklamrzenie, ponieważ nie mają one swojego miejsca w polu środkowym.

Są to części zdania reprezentowane przez zdanie podrzędnie złożone. Zjawisko to dotyczy obligatoryjnych uzupełnień czasownika – podmiotu i dopełnień. Stawiam tu hipotezę, że warunkiem determinującym pozycję tych członów w postpolu jest fakt, że brakuje im wskazania przypadku (tzw. *Kasusmarkierung*), które sytuuje daną część zdania w grupie czasownika. Jego brak wyklucza dany element z tego powodu z pola środkowego. Uzupełnienia czasownika tego samego typu, lecz z korelatem wskazującym na ich wyraźny związek z czasownikiem mogą znaleźć się w polu środkowym:

- (15) Ich **habe** mich darüber **gefremt**, dass er kommt.
 (15a) Ich **habe** mich darüber, dass er kommt **gefremt**.
 (16) Ich **werde** **warten**, dass sie etwas sagt.
 (16a) Ich **werde** darauf, dass sie etwas sagt **warten**.

Bibliografia

- Askedal, John Ole (1984): Über die Unterscheidung von Ergänzungen und Angaben in der Valenzgrammatik. Eine Ideenskizze. In: Arbeitsbereiche des germanistischen Instituts der Universität Oslo, S. 43-78.
 Beneš, Eduard (1968): Die Ausklammerung im Deutschen als grammatische Norm und als stilistischer Effekt. In: Muttersprache 78, S. 289-298.
 Drach, Erich (1937/1963): Grundgedanken der deutschen Satzlehre, Frankfurt/M: Diesterweg.
 Drosdowski, Günther (Hrsg.) (= DUDEN) (1984, 1995): Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim: Dudenverlag.

- Engel, Ulrich (1970): Studie zur Geschichte des Satzrahmens und seiner Durchbrechung. In: Studien zur Syntax des heutigen Deutsch. Mannheim: IdS Mannheim, S. 45-102.
- Engel, Ulrich (1988 / 1998): Deutsche Grammatik. Heidelberg: Groos.
- Griesbach, Heinz (1986): Grammatik der deutschen Sprache. München: Hueber.
- Grubačić, Emilia (1965): Untersuchungen zur Frage der Wortstellung in der deutschen Prosadichtung der letzten Jahrzehnte. Zagreb: Philosophische Fakultät der Universität Zagreb, Abteilung für Grammatik.
- Hafka, Brigitta (1981): Reihenfolgebeziehungen im Satz (Topologie). In: Flämig, Walter/Heidolph, Karl Erich/Motsch, Wolfgang (Hrsg.): Grundzüge einer deutschen Grammatik. Berlin: Akademie, S. 702-764.
- Hoberg, Ursula (1981): Die Wortstellung in der geschriebenen deutschen Gegenwartssprache. München: Hueber.
- Kromann, Hans-Peder (1974): Satz, Satzklammer und Ausklammerung. In: Kopenhagener Beiträge zur Germanistischen Linguistik 4, S. 7-82.
- Kromann, Hans-Peder (1975): Alte Wortstellungsregeln in neuer Sicht. Skizze einer topologischen Paradigmatik. In: Deutsche Sprache, Heft S. 97-119.
- Weinrich, Harald (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim etc.: Dudenverlag.

PROBLEM IDENTYFIKACJI NAJSTARSZEGO ZASOBU
LEKSYKALNEGO POCHODZENIA DACKIEGO W JĘZYKU RUMUŃSKIM
(TERMINOLOGIA SUBSTRATU WOBEC PARALELI ALBAŃSKICH)

HENRYK MISTERSKI

Celem niniejszego artykułu nie jest przedstawienie znanego w językoznawstwie rumuńskim i romańskim najstarszego zasobu leksykalnego pochodzenia dackiego w języku rumuńskim, lecz próba poszerzenia zakresu dotychczasowych badań. Sfera tych badań opierała się w zasadzie na klasycznym źródle jakim jest monumentalne dzieło rumuńskiego uczonego, A. Rosettiego: *Istoria limbii române de la origini până în secolul al XVII-lea*, Editura Pentru Literatură, București 1968. Inne opracowania zostaną przedstawione oddzielnie. W V rozdziale¹ pracy, Alexandru Rosetti zajmuje się wpływami języka rumuńskiego na sąsiednie języki, oraz wpływami tychże języków na język rumuński (XII–XVI w.), zwracając szczególną uwagę na podobieństwo form leksykalnych w języku rumuńskim i albańskim.

Z języka Daków przeniknęło do łaciny „karpacko-dunajskiej” (przyszłego języka rumuńskiego) ok. 80 słów.² Nie ma jednak bezpośrednich dowodów na potwierdzenie ich pochodzenia, albowiem nie zachowały się żadne źródła pisemne.

W zaistniałej sytuacji ogólnie przyjętym kryterium identyfikacji najstarszego zasobu leksykalnego pochodzenia dackiego w języku rumuńskim pozostaje ich porównanie z formami podobnymi w języku albańskim wywodzącym się z języka trackiego, którym Dakowie posługiwali się w północno-zachodniej części Półwyspu Bałkańskiego.³

Z podobną wykładnią można się spotkać w badaniach wśród innych specjalistów

¹ Zob.: *Limbile vecine: maghiara, ucraineana, polona, slovaca, albaneza, bulgara, sârbo-croata*, s. 415

² Russu, I. I., uważa, że liczba ta jest znacznie wyższa i wynosi ok. 200 przykładów. Zob.: *Limba tracodacilor*, Editura Academiei R.S.R., București 1967

³ Zob.: Macrea D., *Locul limbii române între limbile romanice*, La place de la langue roumaine parmi les langues romanes, Wyd. Universitatea din București, București 1971, s. 15 i 16.

rumuńskich z tą różnicą, że liczba terminów uznawanych jako pochodzące z języka dackiego różni się od liczby wyżej podanej – wskazując na jej zwielokrotnienie, innym razem określenie „comparație” jest zastąpione terminem „analogie”.⁴

Niezależnie od mało zróżnicowanych opinii w tej kwestii, należy wyraźnie podkreślić, że przyjęta, względnie przyjmowana liczba ok. 80 terminów posiada swoje odpowiedniki w języku albańskim.⁵ W większości przypadków omawiana liczba przykładów tworzy określone pola semantyczne. Dla ilustracji podajemy reprezentatywne przykłady poszczególnych pól według następującego schematu: wybrane przykłady z języka dako-rumuńskiego, następnie dla porównania odpowiedniki w języku albańskim oraz tłumaczenia poszczególnych haseł w języku polskim. **Ukształtowanie terenu:** groapă – gropë = dół, jama, grób; mal – mal = brzeg; baltă – baltë = staw, kałuża; măgură – magulë = wzgórze, pagórek; **botanika:** brad – bryjëta, względnie przyjmowana liczba ok. 80 terminów posiada swoje odpowiedniki w języku albańskim.⁵ W większości przypadków omawiana liczba przykładów tworzy określone pola semantyczne. Dla ilustracji podajemy reprezentatywne przykłady poszczególnych pól według następującego schematu: wybrane przykłady z języka dako-rumuńskiego, następnie dla porównania odpowiedniki w języku albańskim oraz tłumaczenia poszczególnych haseł w języku polskim. **Ukształtowanie terenu:** groapă – gropë = dół, jama, grób; mal – mal = brzeg; baltă – baltë = staw, kałuża; măgură – magulë = wzgórze, pagórek; **botanika:** brad – bryjëta, sosna; coacăză – kagë = porzeczek; mugur – mugull = pączek; **ornitologia:** barză – bardhë = bocian; cioară – sorrë = wrona; cioc – çok = dziób; **zoologia:** țap – cap, çjap = kozioł; vîezure – vjedhull = borsuk; **anatomia:** buză – buzë = warga; ceafă – qafë = czaszka; **żywność:** mazăre – modhulë = groch; **ubiór:** căciulă – kësulë = czapka; bască – baskë = beret; **rodzina:** copil = kopył = dziecko; moș – motshë = dziad, dziadek; **pasterstwo:**⁶ strungă – shtrungë = straga, dojarnica; vatră – votër = watra, ognisko góralskie, palenisko.

Charakterystyka wyżej przytoczonych terminów (tutaj wymienionych wybiórczo) potwierdza tezę, iż są one charakterystyczne dla wszystkich języków romańskich.⁷ Mamy na uwadze przede wszystkim nazwy roślin, drzew, zwierząt, nazwy związane z pasterstwem i ukształtowaniem terenu, wymienia się stopnie pokrewieństwa i części ciała. Nazwy związane z ubiorem jak również wiele terminów abstrakcyjnych dotyczących roślin i zjawisk atmosferycznych.

⁴ „Lipsind punctul de plecare propriu-zis al comparației s-a procedat prin analogie...”, w: Iordan Iorgu, *Lexicul limbii române, Le lexique de la langue roumaine*, Editura Didactică și Pedagogică, Seria Limba, I, București 1964, s. 17.

⁵ Zob. m. in.: Iliescu Maria, dr. prof., *Limbi și populații antice de pe teritoriul României*, w: Niculescu Alexandru (red.), *Manual de lingvistică romanică, Latinitate-Romanitate*, vol. II, Latina „vulgare”, Wyd. Universitatea din București, 1979, Mistowski Henryk, *Paralele leksykalne rumuńsko-albańskie*, w: *Balcanica Posnaniensia*, VI, Wyd. UAM, Poznań 1993.

⁶ Na temat nazewnictwa pasterskiego pochodzenia rumuńskiego na Podhalu oraz w Słowiańszczyźnie, zob. m. in.: **Wędkiewicz Stanisław**, *Zur Charakteristik der Rumänischen Lehnwörter im Westslavischen*, Wiedeń 1914, ss. 264-290, **Wędkiewicz Stanisław**, *Dialekt rumuński używany na ziemiach polskich*, s. 451, w: **Ułazyński Henryk**, **Kryński A. A.**, **Łoś Jan**, *Język polski i jego historia*, Warszawa, Lublin, Łódź, 1915, tamże: **Brückner A.**, *Wpływy języków obcych*, s. 451, **Holban Th.**, *Influente românești în limba polonă*, Extract „Arhive”, vol. XXXVII, Iași 1931, **Candrea I. A.**, *Probleme de toponimie*, București 1930-1931, ss. 216-226, **Stieber Zdzisław**, *Atlas językowy dawnej Łemkowszczyzny*, t. I-VI, Łódź 1956-1962, **Szyfer Anna**, *Słownictwo pasterskie Tatr i Podhala*, t. VI, Warszawa 1963, ss. 163-194, **Rosetti Al.**, *Istoria limbii române, Limbile vecine*, vol. V, București 1966, **Mistowski Henryk**, *Des mots „watra” et „straga” en polonais*, w: *Studia Romanica Posnaniensia*, UAM, vol. XXV, 1982, ss. 73-76, **Demel Juliusz**, *Historia Rumunii, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków*, 1986, s. 44.

⁷ „În toate limbile romanicе cuvintele de substrat denumesc mai ales unele plante și animale specifice regiunii (cu unele surprinzătoare alpine-carpatice, V. M. Iliescu, 1977, noțiuni de agricultură, unele forme de relief, îmbrăcăminte și chiar părți ale corpului”, w: Niculescu Alexandru, *Manual de ...*, op. cit., s. 38

W wykazach terminologii dackiej zaskakuje prawie zupełny brak terminów, albo nawet odniesień do religii, do organizacji Kościoła, do administracji kościelnej, wreszcie do nazewnictwa religijnego i duchowieństwa.⁸ Niniejszy artykuł stawia sobie za cel poszerzenie i przedstawienie informacji, które ewentualnie mogłyby wyjaśnić brak odniesień, lub potwierdzić istnienie wspomnianej terminologii w dalszym ciągu przez pryzmat względnie w oparciu o kryteria sygnalizowane na początku, tj. poprzez identyfikację leksykalnych form rumuńsko-albańskich.

W stronę Illyricum

Wydaje się ponad wszelką wątpliwość, że źródła historyczne, a także źródła kościelne, nie tylko prawosławne, mogą rozszerzyć naszą wiedzę i ewentualnie potwierdzić prawdziwość naszych dalszych poszukiwań.

Terenem tych poszukiwań jest rozległy obszar dunajsko-karpacki oraz Balkany. Illyricum jako prowincja rzymska, jej usytuowanie geograficzne i terytorialne jak również zróżnicowanie językowe tamtejszych ludów doczekały się wielu opracowań, niekiedy bardzo obszernych, jednak różniących się między sobą w szczegółach.

Stosunkowo najprościej prowincję tę sytuuje Słownik Nowego Testamentu jako „kraj górzysty na północny zachód od Macedonii, terytorium dzisiejszej Albanii i Jugosławii, pozostająca od r. 167 przed Chrystusem pod okupacją rzymską, zaś w r. 27 przed Chrystusem Iliria stała się prowincją cesarską.”⁹

Począwszy od II-I w. przed Chr. Rzymianie podbijają systematycznie regiony na południe od Dunaju, które znajdują się w bezpośrednim sąsiedztwie z Dacją. W ten sposób w 218 r. przed Chr. został podbity Półwysep Istria (Chorwacja), w 168 r. został podbity Epir (pn.-zach. Grecja), zaś w 155 r. zostały podbite terytoria nad Adriatykiem przez ludność pochodzenia dalmatyńskiego. W 59 r. przed Chr. terytoria te utworzyły prowincję pod nazwą Illyricum.¹⁰

W podobnym kierunku idą wyjaśnienia belgijskie w odniesieniu do zasięgu terytorialnego prowincji jak również do samej nazwy Iliria.¹¹ Dla porządku należy wymienić pozostałe prowincje bałkańskie, zwłaszcza te, które graniczyły lub pozostawały w ścisłym związku z Dacją. Mamy na uwadze Pannonię

⁸ Zob. w tym znaczeniu: Mistowski Henryk, *Język rumuński a problem terminologii religijno-kościelnej*, w: *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, tom IV, UAM, Poznań 2002, ss. 103-104.

⁹ Dufour-Léon Xavier, *Słownik Nowego Testamentu, Księgarnia Św. Wojciecha*, Poznań 1975, s. 293.

¹⁰ Na podstawie opracowania Păcurariu Mircea, dr. ks., rozdziału: *Viața creștină pe teritoriul României de azi în secolele II-VI, Geto-Dacii și Romanii – strămoșii Românilor*, w: *Istoria Bisericii Ortodoxe Române, „Stiința”, Chișinău*, 1993, s. 18 et passim.

¹¹ „Le terme (Illyrie, en gr. Illuria) s’applique en général aux cantons du nord-ouest des Balkans, peuplés de tribus illyriennes. A partir du II^e siècle av. J. C., les Romains ont créé une province d’Illyricum qui progressivement s’est étendue de l’Adriatique au Danube. Par la suite l’Illyricum fut subdivisée en plusieurs provinces, la Dalmatie, la Pannonie puis la Mésie”, w: *Dictionnaire Encyclopedique de la Bible, Brepols-Turnhout, Belgique* 1987, s. 608.

(tereny wsch. Austrii, Węgier i półn. Jugosławii (9 r. po Chr.), która w 102-107 została podzielona na Pannonię Superior i Pannonię Inferior. W 15 r. po Chr. powstaje prowincja rzymska Moesia (Mezja) obejmująca tereny Bułgarii i b. Jugosławii, zaś w 46 r. ukonstytuowała się nowa prowincja Tracja. Wreszcie w 86 r. cesarz Domicjan dzieli Mezję na Moesia Superior i Moesia Inferior, zaś terytorium między Dunajem i Morzem Czarnym (dzisiejsza Dobruża) zostało zaanektowane i weszło w skład Cesarstwa jeszcze w 46 r.¹²

Należy nadmienić, że kolonizacja Dacji (Oltenia, Banat, Siedmiogród, Wołoszczyzna, południowa Mołdawia, tereny południowo-naddunajskie (Dobruża), trwała stosunkowo krótko, tj. od 106-275 r. naszej ery. Właśnie Pannonia, Mezja, a także Dardania pozostawały pod względem administracyjnym w ścisłym związku z Dacją.¹³

Geto-Dakowie (Geto-Dacja), kwestie językowe, wierzenia

Nazwa Getów pojawia się w źródłach pisanych od VI w., zaś Daków od III w. p.n.e.¹⁴ Dwie nazwy wynikają z faktu, iż pisarze greccy nazywali ludność z terenów Dacji – Getami, a pisarze łacińscy – Dakami. Mamy więc na uwadze jeden naród i jeden (ten sam) język (Strabon). Nie ulega raczej wątpliwości, że język (mówiony) Geto-Daków miał charakter preromański – łaciński (Păcurariu Mircea), a zromanizowana populacja¹⁵ Daków miała bezpośredni kontakt z ludami Półwyspu Bałkańskiego. Specjaliści (językoznawcy, a także archeolodzy) są zgodni, że Dako-Getowie zamieszkiwali terytorium karpacko-dunajskie począwszy od 1800 r. przed naszą erą (E. Petrovici, A. Rosetti).¹⁶

Trudno dzisiaj o jednoznaczną wykładnię kim byli twórcy cywilizacji omawianego terytorium. Mogli być nimi Trakowie, lub ich północne odgałęzienie, tj. Dako-Getowie. Według niektórych lingwistów, Trakowie mogli się pojawić w regionach bałkańskich i karpacko-dunajskich przed Ilirami. W każdym razie element tracki nie jest tutaj bez znaczenia. Jak zauważa J. Demel do wyróżniających indoeuropejskich plemion na terenach dunajsko-karpackich i na Bałkanach należą dwa ugrupowania: iliryskie¹⁷ i trackie.¹⁸

Inne opinie dotyczące omawianego problemu odsyłają do okresu

¹² Păcurariu Mircea, *Istoria ...*, op. cit., ibidem

¹³ Zob. m. in. Mistewski Henryk, *Krótki rys historii języka rumuńskiego*, w: *Sufiksacja w języku rumuńskim*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1987, ss. 11-12.

¹⁴ Demel Juliusz, *Historia Rumunii*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków, 1986, s. 32.

¹⁵ Zagadnienie romanizacji Dacji, a później bilingwizmu romańsko-słowiańskiego dotyczy dalszego kształtowania się języka rumuńskiego jako języka romańskiego (VII-VIII w.), zob.: Mistewski Henryk, *Sufiksacja ...*, op. cit., ss. 11-24, oraz Mistewski Henryk, *Recepcja polskich zapożyczeń leksykalnych w dokumentach słowiańsko-mołdawskich (w aspekcie superstratu słowiańskiego i reromanizacji języka rumuńskiego)*, wyd. UAM, Poznań 1976.

¹⁶ Iliescu Maria, *Limba și populații antice ...*, op. cit., s. 48

¹⁷ Zob. także: Illyrien, enne: région des Balkans, langue indo-européenne parlée autrefois de deux côtés de l'Adriatique, Larousse de la langue française, Lexis, Paris 1979, s. 933.

¹⁸ Demel Juliusz, ibidem.

halszackiego (epoka żelaza; okres halszacki) kiedy terytoria rumuńskie były zamieszkałe przez ludność iliryjsko-tracką i właśnie „z tych elementów wykształciła się populacja geto-dacka, z tym że Getowie zasiedlali raczej okolice nadmorskie, zaś Dakowie osiedlali się w Oltenii, Siedmiogrodzie i Banacie.¹⁹ Na powinowactwo Geto-Daków z Trakami (jako ich północnego odgałęzienia) z powołaniem się Herodota, wskazują niezależnie od językoznawców, wybitni historycy rumuńscy.²⁰

Naczelnym bóstwem czczonym i uznawanym przez Dako-Rzymian był Zamolxis (zamiennie także Zalmoxis), chociaż równie często pojawia się pisownia: Zamolxe, identyfikowany niekiedy z Gebeleizisem – bóstwem czuwającym nad urodzajem ziemi i roztaczającym opiekę nad zmarłymi.²¹ Oprócz tego, że Geto-Dakowie wierzyli w nieśmiertelność duszy i proroctwa Zamolxisa – dalszych informacji jak również wiadomości o innych bóstwach nie jest zbyt wiele.²² J. Demel wybitny historyk i znawca problematyki rumuńskiej, oprócz wyżej przedstawionych bóstw, wymienia także: Bendis – odpowiadająca rzymskiej Dianie. Wymienia również tura i żubra, które były świętymi zwierzętami.²³ Dimitrie Cantemir, wybitny uczony mołdawski w swym dziele *Descriptio Moldaviae* obarcza swych przodków obojętnością za brak przekazu na temat wyznawanej religii w Mołdawii.²⁴

Wprowadzenie chrześcijaństwa

Głoszenie Ewangelii wśród Geto-Daków i Dako-Rumunów

Informacje na temat wprowadzenia chrześcijaństwa na Półwyspie Bałkańskim w poszczególnych prowincjach, a zwłaszcza tych, które sąsiadowały z Dacją są dosyć liczne, a mimo to odczuwa się niedostatek dokumentów. Zwraca się uwagę na regiony południowo-dunajskie («Peninsula Balcanică, Macedonia, Grecia, Illyricum») zamieszkała przez zromanizowaną populację trako-mezyjską, które były

¹⁹ Brykowski Ryszard, Chrzczanowski Tadeusz, Kornacki Marian, *Sztuka Rumunii*, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1979, s. 14.

²⁰ „Les Daces ou Gètes constituaient le rameau nordique des Thraces dont Hérodote affirmait au cinquième siècle avant notre ère, qu'ils étaient, après les Hindous «les plus nombreux du monde»”, w: Giurescu C. Constantin, *La formation de l'état unitaire roumain*, Editions Meridiane, București 1971, s. 16.

²¹ Stoian M. Ion, *Dictionar religios*, Editura Garamond, București 1994, s. 290.

²² „Il sait cependant que ces barbares voisins des Hellènes ont une religion de l'air et de la lumière; pour preuve leur foi dans l'immortalité, les messages qu'ils envoient à ce Dieu et prophète Zamolxis et aux autres divinités qui nous restent inconnues...”, w: Iorga N., *La place des Roumains dans l'histoire universelle*, Editions Scientifiques et encyclopédiques, Bucarest 1980, s. 37

²³ Demel Juliusz, op. cit., s. 56.

²⁴ Dimitrie Cantemir (1673-1723), wybitny erudyta, historyk, pisarz, a także gospodarz mołdawski (1695-1701), (1705-1707), autor monumentalnego, dwujęzycznego dzieła pt.: *Descriptio Moldaviae, Descrierea Moldovei* napisanego ok. 1714 r. Zob.: Partea a III-a: Despre starea bisericească și literară a Moldovei, Editura Academiei RSR, București 1973, s. 337.

ewangelizowane bezpośrednio przez św. Pawła Apostoła („a fost evanghelizată direct de Sf. Ap. Pavel”), zwracają też uwagę, że chrześcijaństwo południowo-dunajskie jest pochodzenia apostołowskiego („Creștinismul sud-dunărean este de origine apostolică”)²⁵. Ten fakt zresztą znajduje potwierdzenie w Liście św. Pawła do Rzymian.²⁶

Pewnym wydaje się fakt, iż Kościół chrześcijański spełniał w regionach południowo-dunajskich także ogromną rolę kulturotwórczą, społeczną, a nawet organizacyjno-integrującą. Może o tym świadczyć obecność licznych chrześcijan w Dobrudży wywodzących się z żołnierzy, którzy odmówili posłuszeństwa Dioklecjanowi (cesarz rzymski, 284-305), który swą polityką zagrażał chrześcijaństwu w Dobrudży (303-304).²⁷ Największe skupisko chrześcijan znajdowało się w twierdzy Tomis (dzisiaj Constanța), jak również na szerokiej przestrzeni wzdłuż rzeki gdzie były rozmieszczone pozostałe twierdze, a więc w Durostorium (późniejsze Dârstor, obecnie Silistria), w Axiopolis (Hinagul), w Dinogetia (Bisericuță), czy też w Noviadunum (Isaccea).

Jednym z pierwszych badaczy omawianego zagadnienia był cytowany Dimitrie Cantemir. Właśnie D. Cantemir nawiązując do czasów kiedy Mołdawia była już wolna od pogaństwa, zakłada, że publiczny kult religii chrześcijańskiej mógł być zapoczątkowany w Dacji za czasów Konstantyna Wielkiego (306-337) zaś obie Dacje (chodzi o Dację Ripensis i Dację Mediterranea) według Cantemira posiadały swoich biskupów.²⁸

Po reformie administracyjnej państwa utworzono z Dacji Ripensis i Dacji Mediterranea diecezję²⁹ Dacji, od ujścia Sawy do ujścia Oltu, zaś na wschodzie utworzono diecezję Tracji. Określenie: diecezja należy traktować z pewną ostrożnością, albowiem w Cesarstwie Rzymskim mianem: dioecesis < gr. διοικῆσις nazywano prowincję w jego późnym okresie.³⁰ Obecnie w języku rumuńskim używa się terminu: eparhie < gr. eparhia oraz zamiennie dieceză, zwłaszcza w odniesieniu do Kościoła katolickiego.

²⁵ Păcurariu Mircea, Istoria Bisericii..., op. cit., s. 19-20.

²⁶ „Oto od Jerozolimy i na całym obszarze aż po Ilirię dopełniłem [obwieszczenia] Ewangelii Chrystusa”, w: Pismo święte, Nowy Testament, Wydział Duszpasterski Kurii Metropolitalnej, Olsztyn 2000, (15, 16-27) s. 488, oraz w wersji rumuńskiej: „.....de la Ierusalim și din ținuturile de primprejuri până Iliria, am împlinit propovăduirea Evangheliei lui Hristos” w: Biblia sau Sfânta Scriptură, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București 1982 (15, 19), s. 1290.

²⁷ Barnea Ion, Iliescu Octavian, Nicolescu Corina, Cultura bizantină în România, La culture byzantine en Roumanie, Comitetul de Stat pentru Cultură și Artă, București 1971, s. 23.

²⁸ „...dar este admis că cultul public al religiei creștine n-a fost introdus în Dacia decât în timpul lui Constantin cel Mare, ambele Dacii au avut episcopii lor”, w: Cantemir Dimitrie, op. cit., ss. 337-338.

²⁹ Demel Juliusz, idem, s. 68.

³⁰ Zob. w tym znaczeniu: Demel Juliusz, idem (przypisy), Stoian M. Ion, Dicționar..., op. cit., s. 81, Słownik wyrazów obcych, PIW, Warszawa 1958, s. 155.

Początki organizacji Kościoła w prowincjach dunajskich³¹

Odkryte w przeszłości małe kościoły w Slăveni i w Moigrad, których budowa przypada na lata 271-275, świadczą o obecności księży sprawujących tam posługę religijną. Istnieją dowody historyczne o obecności na wymienionych obszarach nie tylko księży, diakonów, ale także biskupów pod koniec III i w pierwszym dziesięcioleciu IV wieku. Na początku IV w. istniało w Illyricum wiele biskupstw, zwłaszcza na prawym brzegu Dunaju. Tak np. w Pannonii założono biskupstwa w wielu miastach np.: w Mursa (dziś Osiek), w Sirmium (Mitrowica). W Mezji biskupi rezydowali w Singidunum (Belgrad), w Dacji Ripensis w m. Aquae (Negotin, w b. Jugosławii), w Oescus (Gigeu) w dzisiejszej Bułgarii, w Dacji Mediterranea w Naisus, w m. Remesiana (Bela Palanca) w Jugosławii, zaś w Scytii w nadmorskim Tomis (Constanța). W Mezji Inferior i w Scytii (Scythia) Minor nazwiska hierarchów oraz inskrypcje występowały w języku greckim lub łacińskim. Na I Synodzie Ekumenicznym wśród uczestniczących przedstawicieli byli także biskupi dako-rzymscy: Dominus lub Domnus z Sirmium, Dacus z Scupe oraz Pistus z Marcianopolis. Odbływały się również synody lokalne. W 343 r. taki synod miał miejsce w Sardica (dziś Sofia) w Dacji Mediterranea. Spośród 170 biskupów tam uczestniczących – połowę stanowili biskupi z prowincji Illyricum. Można więc mówić już o solidnych podstawach Kościoła chrześcijańskiego, zwłaszcza że episkopaty prowadziły na tych terenach działalność misyjną. Większość tutejszych episkopatów opowiedziała się za prawosławiem nicejskim („ortodoxie niceană”). Spośród biskupów dako-rzymskich, którzy działali na południu Dunaju na uwagę zasługuje św. Niceta z siedzibą w Remisiana w pobliżu granicy bułgarskiej. Pozostawił on szereg prac o charakterze katechetycznym i teologicznym m. in.: *De ratione fidei*, *De spiritu sancti petentia*, *De symbolo* oraz hymn *Te Deum laudamus*.

Najstarszym biskupstwem na terenach dzisiejszej Rumunii, wymienionym w dokumentach było biskupstwo w Tomis (Constanța, port Konstanca n. Morzem Czarnym). Nie jest znana data ustanowienia tego biskupstwa, a dokumenty świadczące o powołaniu biskupstwa pochodzą z 363 r. Nie wyklucza się, że pierwszy biskup w Tomis został wyświęcony przez św. Apostoła Andrzeja. Wśród uczestników II Synodu Ekumenicznego w Konstancy był również biskup z Tomis – Gherantie, któremu cesarz Teodozjusz Wielki polecił pielegnowanie i zachowanie prawosławia w Scythia Minor („Teodosie cel Mare il îndatora să vegheze la păstrarea Ortodoxiei în orașele din Scythia Minor”).

W 297 r. rozległe Cesarstwo Rzymskie (Dioklecjan) zostało podzielone na szereg prefektur: Prefekturę Illyricum ze stolicą w Sirmium i przemienne w Tessalonic. Prefektura posiadała 3 diecezje: Illyricum Zachodnie ze stolicą w Sirmium, Dację (stolica Sardica) i Macedonię (stolica Tesalonic).

³¹ Opracowanie skrótowe w oparciu o materiały źródłowe zawarte w: Păcurariu Mircea, Istoria Bisericii Ortodoxe..., op. cit., ss. 38-53.

Konkludując, można stwierdzić, że na olbrzymiej przestrzeni karpacko-dunajskiej, zamieszkiwali już w V w. przed Chr. Geto-Dakowie pod panowaniem Decebala (87-106 po Chr.). W 106 r. część tego terytorium podbili Rzymianie zamieniając je w prowincję rzymską, a pozostała część – późniejsza Wołoszczyzna, Muntenia i Mołdawia były zamieszkiwane przez **tzw. wolnych Daków** („daci liberi”). Z kolei do nowej prowincji (tereny dzisiejszej Transylwanii, Banatu, Oltenii oraz części Wołoszczyzny) zostali sprowadzeni koloniści z terenów całego Cesarstwa doprowadzając do jej romanizacji. W VII w. na Półwyspie Bałkańskim pojawili się Słowianie. W tym czasie proces romanizacji został już zakończony. Z chwilą podporządkowania diecezji dako-rzymskiej jurysdykcji patriarchatu w Konstantynopolu – został zachowany ryt prawosławny.

Historia sprawiła, że naród rumuński jako jedyny spośród krajów romańskich pozostał przy wierze prawosławnej, ale związał się też z Rzymem – przez język. Historia chrześcijaństwa w obrębie Illyricum i całego Półwyspu Bałkańskiego, to także historia działalności wybitnych umysłowości na trwałe wpisanych do skarba kultury chrześcijańskiej.³²

Przekazy hagiologiczne i memoria świadczą o determinacji wielu krzewicieli chrześcijaństwa w omawianym regionie, którzy stając w obronie wiary ponosili okrutną śmierć. Zaliczono ich w poczet świętych męczenników. Byli nimi zwykli żołnierze i oficerowie, osoby stanu duchownego zarówno mężczyźni jak i kobiety.³³

³² Św. Hieronim pochodził z terenów pogranicza Dalmacji i Pannonii. Zmarł w 419 r. Przełożył wiele ksiąg Septuaginty, przełożył prawie cały Stary Testament. W swym dziele: *De viris illustribus* przedstawił zarys dziejów literatury chrześcijańskiej. Największym jego dziełem jest Wulgata (Fros Henryk SJ, ks., *Martyrologium*, op. cit., s. 206-207 et passim). Według prawosławnych rumuńskich źródeł miejscem urodzenia św. Hieronima (părinte bisericesc) jest Stridon w Dalmacji, a jego datę urodzin podaje się na ok. 347 rok. Prawosławni nazywają go „szczęśliwym”: (Ortodocși îl numesc „fericit” (Stoian M. Ion, *Dictionar...*, op. cit., 128 et passim).

Św. Jan Złotousty (347-407 po Chr.), doktor Kościoła, jeden z najwybitniejszych kaznodziejów w historii chrześcijaństwa. Pochodził z Antiochii. Miał bogatą karierę pisarską. „Troszczył się także o apostołowanie wśród Gotów i w Tracji”. **Ioan Gură de Aur**, patriarcha Konstantynopola, jeden z czterech wielkich nauczycieli Kościoła prawosławnego („...unul dintre cei patru mari dascăli ai Bisericii Ortodoxe”. Z jego prac w XIX w. J. Barac przełożył na język rumuński dzieło: *Despre preoție*. **Dionisie cel Mic** (470-540) czyli Dionizy Mniejszy, mnich pochodzący z Dobruży. Wezwany przez papieża Gelazego I do Rzymu, został przełożonym monasteru św. Anastazji. Przetłumaczył wiele ksiąg z jęz. greckiego na łacinę. Opracował nowe zasady numeracji lat w oparciu o narodzinę Chrystusa (w *Martyrologie*, op. cit., nie jest wymieniony). **Teotim** (ok. 390-407), święty, poch. rumuńskiego, biskup w m. Tomis. Zasłynął z działalności literackiej, o której wspomina św. Hieronim (w jęz. rum.: Ieronim).

³³ W Durostorum męczennik śmierć przez ścięcie poniósł za wyznawanie wiary św. **Julian**, męczennik (r. 297) w prowincji Moesia Inferior (*Martyrologium*). We wschodnich martyrologiach zapisał się męczennik św. **Marcjan**, który działał podobnie jak św. Teotim w Tomis (*Martyrologium*). **Filofteia** (ok. 1206-1218), święta męczennica (sfântă mucenită) pochodzenia rumuńskiego, zamordowana przez swojego ojca. Relikwie świętej znajdują się w klasztorze Curtea de Argeș. Poch. rumuńskiego był także święty męczennik **Dasie** (IV w. po Chr.), legionista rzymski w Moesia Inferior, który po odmowie służeńia bóstwom został ścięty w Durostorum. Szczątki jego zostały przewiezione do Ancony we Włoszech. Podobny los podzielił **Sava Gotul** (334-372 po Chr.). Pochodził z okolic Buzău. Przybył tutaj razem z rodzicami, którzy zostali sprowadzeni przez Gotów. Za odmowę uznania bóstw pogańskich poniósł śmierć przez utopienie. Relikwie świętego znajdują się w Kapadocji. Wreszcie **Serghie** (Sergiusz), oficer,

Lista odniesień i przypisów, tutaj ze zrozumiałych względów podana w sposób sumaryczny jest znacznie dłuższa i którą można dopełnić dalszymi dowodami świadczącymi o bogatej działalności osób na trwałe wpisanych do martyrologiów i synaksariów. Przestrzeń czasowa ich działalności jest olbrzymia, bo sięga czasów pierwszych wieków przed Chrystusem, aż po współczesność. Jest więc tutaj miejsce dla wielkiego kapłana i wicekróla jakim był **Deceneu** (I w. przed Chr.) w czasach Burebisty (władca Daków, wybitny przywódca polityczny), który przeprowadził znaczącą reformę kulturalno-religijną wśród wyższej hierarchii kapłanów i wśród szlachty geto-dackiej. Ok. 860 r. działalność misyjną prowadził w Pannonii **Konstanty**, późniejszy **Cyryl i brat Konstantego**, wreszcie **Gelasie de la Râmet** (Gelazy z m. Râmet), święty i pierwszy arcybiskup Transylwanii (1420 r.), w 1922 r. kanonizowany przez Synod Rumuńskiego Kościoła Prawosławnego.

Przedstawione powyżej informacje na temat rozwoju chrześcijaństwa i organizacji Kościoła na terenie Illyricum i Półwyspu Bałkańskiego uzasadniają próbę poszerzenia dotychczasowego zasobu leksykalnego o listę propozycji z obszaru religijno-kościelnego. Podajemy tu zestawienie analizowanych terminów³⁴ według następującego schematu: terminy w języku polskim, następnie równoznaczne terminy rumuńskie (z podaniem etymologii), wreszcie ich albańskie domniemane odpowiedniki.

legionista w czasach cesarza Maksymiliana za świadectwo chrześcijanina został ścięty razem z innym żołnierzem Bakhusem. Na jego cześć cesarz Justynian zamienił nazwę miasta Rasofe na Serghiopele.

³⁴ W analizie terminów wykorzystano następujące słowniki:

- Fjalor frengjisht-shqip (Kokona Vedat), Rilindja, Prishtinë 1990,
- Fjalor i gjuhës së sotme shqipe, Akademia e Shkencave e RPS të Shqipërisë, Tiranë 1980,
- Fjalor shqip-frengjisht (Kokona Vedat), Botimet Toena, Tiranë 1998,
- Fjalor enciklopedik, Shtepia Botuese Bacchus, Tiranë 2002,
- Dictionar limbii române moderne, Editura Academiei Republicii Populare Române, București 1958,
- Słownik rumuńsko-polski, Dictionar roman-polon, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1970,
- Dictionar religios (Ion M. Stoian), Editura Garamond, București 1994,
- Dictionnaire Encyclopedique de la Bible, Brepols, Turnhout (Belgique) 1987,
- Larousse de la langue française, Lexis, Paris 1979,
- Słownik Nowego Testamentu (Dufour Xavier-Léon SJ), Poznań 1975,
- Langenscheidts Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch, Berlin-München-Wien 1983,
- Słownik wyrazów obcych, PIW, Warszawa 1958,
- Słownik etymologiczny języka polskiego (Brückner Aleksander), Wiedza Powszechna, Warszawa 1970.

język polski	język rumuński	język albański
amen	amin < gr. amin (w hebrajskim amen)	amin
apostol	apostol < sl. apostolū << gr. apostolos	apostull
ateizm	ateism < fr. athéisme (w łac. atheismus)	ateizëm
Biblia (Pismo Święte)	Bible < łac. biblia << gr. biblia (Sfânta Scriptură)	Bibël
biskup	episcop < gr. episkopos (czasem wymowa episcóp)	peshkop
chór	cor < gr. cheur << łac. chorus	kor
cud	miracol < łac. miraculum, także wymawiane: miracul	mrekulli
diecezja	dieceză < fr. diocèse	dioqezë
dogmat	dogmă < fr. dogme << gr. dogma	dogmë
figura	figură < fr. figure	figurë
herezja	erezje < fr. hérésie	herezi
hymn	imn < fr. hymne	himn
ikona	icoană < słow. ikona	ikonë
ikonostas	iconostas < słow. ikonostasū << gr.	ikonostas
kalendarz	calendar < łac. calendarium (przeimnie: cälindar)	calendar
kardynał	cardinal < fr. cardinal (w odniesieniu do hierarchii katolickiej)	kardinal
katedra	catedrală < fr. cathédrale << łac. cathedralis	katedrale
katechizm	catehism ³⁵ < gr. catehismos	katechizëm
katolik	catholic < łac. catholicus	katolik
klasztor monaster	mănăstire < słow. monastirî (przeimnie mănăstire oraz monastire)	kuvend oraz monastir
kler	cler < łac. clericus	kler
krzyż	cruce < łac. crux, cis	kryg
liturgia	liturghie ³⁶ < słow. liturgija << gr. leitourghie	liturgji
majestat	maiestate < fr. majesté	madhështi
metropolita	metropolit < st. słow. mitropolitū << gr. (przeimnie: mitropolit)	metropolit
męczennik	martir ³⁷ < fr. martyr	martir
misja (e)	mission < fr. mission	mission
misjonarz	misionar < łac. misionario	misionar
nekrolog	necrolog < wł. necrologio	nekrologji
ołtarz	altar < łac. altarium (pop. altarie)	altar
papież	papă < łac. papa	papë
pielgrzymka	pelegrin < fr. pèlerin (w rum. także: pelerin)	haxhillëk orarpelegrinazh
poganin	păgân < łac. paganus	pagan
pokój	pace < łac. pax, -cis	paqe

³⁵ Zob.: Catehismul luteran (Katechizm luteranski = prima carte de cult în limba română (pierwsza książka religijna w języku rumuńskim) wydana w Sibiu w 1554 r. przez Filipa Moldoveanu

³⁶ W odniesieniu do Kościoła katolickiego używa się terminu misă < łac. missa. Zob. też w języku albańskim: meshë

³⁷ Dawniej: mucenic < słow. mučnik. Termin ten jest w dalszym ciągu używany w prawosławnym piśmiennictwie rumuńskim, np.: mucenic al Bisericii (męczennik Kościoła).

procesja	procesiune < fr. procession (przeimnie: procesie)	procesion
prorok	profet < fr. prophet w m. dawnego proroc ³⁸ < słow. prorokū	profet
psalm	psalm < st. słow. psaltyrî	psaltir
raj	paradis < fr. paradis (dawniej: rai < słow. raj) reg. pomană < słow. pomënu	parajsë
rodzina	familie < fr. famille << łac.	familje
ryba	pește < łac. piscis	peshk
tekst	text < łac. textus	tekst
Wielkanoc	Paști < łac. pascha, -ae << gr. pasha	pashkët
zdrajca	trădător < a trăda << łac. lit. tradare	tradhtar

Oprócz wyżej przedstawionych przykładów pojawiają się dalsze, które może bezpośrednio nie korespondują pod względem semantycznym, ale już ich formy synonimiczne wskazują na pewne podobieństwo. Do takich terminów należy rumuński: **corabie**³⁹ < st. słow. **korabli**⁴⁰ i odpowiednio albański: **barkë** (barka). Język rumuński dysponuje też terminem **barcă** < wł. **barca** w znaczeniu: mniejsza jednostka pływająca, a także chociaż znacznie rzadziej używanym terminem **arcă** < łac. **arca**, stąd też określenie: „arca lui Noe”. Kolejnym przykładem jest termin **breviar** < łac. breviarium (breviarz) z wyraźnym zaznaczeniem, że dotyczy on Kościoła katolickiego. W języku albańskim odpowiednikiem jest wyraz złożony: **libër lutjeshfetare**. Pierwszy człon w wyrażeniu może mieć związek z rumuńskim: **librar** < łac. librarius oraz z **librărie** < wedł. franc. librairie. Język rumuński w miejsce łacińskiego **liber** dysponuje terminem **carte**⁴¹ < łac. charta, który obok podstawowego znaczenia: książka, może oznaczać również: pismo, dokument, księga, list, rejestr, wizytówka itd.

Odpowiednikiem rumuńskiego: **Dumnezeu** < łac. dom(i)nus deus (Bóg) jest albański termin: **perëndi**, czyli: **përinte** w języku rumuńskim. Język rumuński jednak nie dysponuje określeniem: Bóg Ojciec, lecz: **Dumnezeu-Tatăl**.⁴² Sam termin rumuński: **părinte** jest bardzo popularny w piśmiennictwie i nazewnictwie kościelnym, np. **părinte apostolic** (autor dzieł teologicznych), **părinte bisericesc**

³⁸ W porządku rumuńskim: proroc mincinos, proroc fals (fałszywy prorok). W użyciu także czasownik: proroci (prorokować).

³⁹ Corabia cu care s-a salvat Noe de la potopul biblic. W jęz. francuskim: Arche de Noé. Zob. również wyrażenie w jęz. rumuńskim: Arca alianței i odpowiednio w jęz. francuskim: Arca d'alliance (Arka przymierza).

⁴⁰ A. Brückner w odniesieniu do polskiego odpowiednika: korab nie wyklucza pożyczki z języka trackiego. Zob.: Słownik etymologiczny języka polskiego, Wiedza Powszechna, Warszawa 1970, s. 256.

⁴¹ Zob. m. in.: Cartea Sfântă = Biblia, Sfânta Scriptură. W odniesieniu do Księgi Starego Testamentu, np. Cartea lui Iosua = Księga Jozuego. Inne znaczenia: carte de membru, carte de muncă, carte poștală. Zob. również wyrażenia i przysłowia: Ai carte ai parte (umiesz czyta, masz szczęście), a da cărtile pe față (wyłożyć karty na stół), om de carte (człowiek wykształcony).

⁴² Zob. m. in.: Mistewski Henryk, Język rumuński a problem terminologii..., op. cit., s. 101

(ojciec Kościoła), lecz nie dotyczy: Trójcy Św.⁴³ Wreszcie mniej wyrazisty termin w konfrontacji rumuńsko-albańskiej: **biserică** < łac. basilica (cerkiew, kościół) i odpowiednio: **kishë**. Nie można wykluczyć, że albański termin kishë jest pochodzenia greckiego podobnie jak odpowiednie nazwy kościoła w języku niemieckim: **Kirche**, w angielskim **church**, czy w języku szwedzkim: **kyrhan**.⁴⁴

Język albański, w tym także wyżej przytoczone przykłady – staje się pewnym probierzem, może nawet weryfikatorem najstarszego zasobu leksykalnego języka rumuńskiego, który z braku tekstów pisanych chętnie zwraca się do języka albańskiego nie tyle z powodu podobieństwa formalnego, ile z powodu historycznego sąsiedztwa Dacji z poszczególnymi prowincjami Illyricum. Wybitna specjalistka przedmiotu Maria Iliescu uważa, iż spośród języków nowożytnych, tylko język albański wydaje się być spokrewniony albo nawet jest kontynuatorem niektórych idiomów iliryskich.⁴⁵

Udział języka albańskiego w tym procesie nie ogranicza się wyłącznie do samej leksyki, lecz także do fonetyki, morfologii, gramatyki, hydronimii i toponimii języka rumuńskiego. W pierwszym rzędzie należy wymienić samogłoskę ă wspólną dla języka rumuńskiego, albańskiego i bułgarskiego (w odniesieniu do rzeczownika), usytuowanie rodzajnika określonego (postpozycja) w zależności od miejsca przymiotnika po rzeczowniku⁴⁶ - cecha charakterystyczna dla języka rumuńskiego i albańskiego, zrównanie dopełniacza z celownikiem (contopirea genitivului cu dativul) w języku rumuńskim i albańskim, podobnie jak tworzenie liczebników od 11-19 według modelu: unus supra decem.

Ciekawego materiału dostarczają również nazwy miejscowości (miast) w Dacji i Mezji z udziałem elementu – dava (położenie, siedlisko, twierdza, miasto) jak np.: Buridava, Sucidava, Argedava itd.⁴⁷

Geto-Dakowie w związku z powstaniem ok. 80 r. przed naszą erą scentralizowanego państwa przez energicznego króla Burbistę, zanotowali wiele sukcesów w zakładaniu siedlisk ludzkich, twierdz i miast o charakterze oppidum.⁴⁸

⁴³ Sfânta Treime (Trójca Święta): Dumnezeu-Tatăl – Dumnezeu-Fiul și Duhul Sfânt. Język rumuński zachował termin **sufflet** < łac. sufflatus (dusza), podczas gdy rzeczownik **spirit** < łac. spiritus występuje w znaczeniu: świadomość, myślenie, inteligencja. W częstym użyciu przymiotnik: **spiritual** (duchowy) przede wszystkim w odniesieniu do Kościoła katolickiego i greko-katolickiego, np. Sfântul Spirit. Albański odpowiednik: **shpirt** mieści się więc w obrębie dyskusowanego zagadnienia. W Rumuńskim Kościele Prawosławnym używa się zwyczajowo syntagmy: **Sfântul Duh**, chociaż w słownikach religijnych wymienia się też hasło: **Paraclēt** < gr. paraklētōs = Duhul Sfânt. Paraklet w znaczeniu: „Pocieszyciel” wyraża pojęcie orędownika i obrońcy, techniczny termin prawny oznaczający tego, „kto jest przywoływany do boku”. Funkcję tę może spełniać Duch Św. orędujący na rzecz Chrystusa (Dufour-Léon, Xavier, Słownik Nowego..., op. cit., s. 464.

⁴⁴ Mistewski Henryk, ibidem, s. 104.

⁴⁵ „Dintre limbile moderne numai albaneza pare să se înrudească sau chiar să continue unele dintre idiomurile ilirice”, w: Limbi și populații antice..., op. cit., s. 48 et passim.

⁴⁶ Zob. też: Romalo Guțu Valeria, Articolul și categoria determinării în limba română actuală, w: Elemente de lingvistică structurală (red. Coteanu I.), Editura Științifică, București 1967

⁴⁷ Z dawnych nazw miejscowości pozostała już tylko: Capidava – miast nad Dunajem w Dobrudży, usytuowane między Hârșova i Constanța – Tomis.

⁴⁸ Florea Vasile, Istoria artei românești, Hyperion, Chișinău 1981, s. 38

Świadectwem chrześcijaństwa, organizacji i działalności Kościoła na Półwyspie są liczne i ciągle jeszcze odkrywane wykopaliska i znaleziska archeologiczne, jak np. w: Tropaeum Traiani (Adamclisi), Callatis (Mangalia), Axiopolis (Hinog – Cernavodă), Tomis (Constanța), Noviodunum – Isaccea (Tulcea), Sucidava (okręg Olt). Wykopaliska i znaleziska w znacznej mierze dotyczą kultu religijnego. Są to rzeźby w kamieniu i metalu, pieczęcie, ikony, a także amfory, monety rzymskie oraz bogata ceramika. Są one dostępne dla zwiedzających w 28 muzeach rumuńskich na terenie całego kraju. Liczne zbiory zabytków znajdują się również w cerkwiach i klasztorach. ⁴⁹ Przeszłością historyczną Półwyspu zajmowali się nie tylko historycy, archeolodzy, malarze, lingwiści, ale także pisarze rumuńscy.⁵⁰ Pisarzy rumuńskich interesowały dzieje po obu stronach Dunaju, losy ludzi tam mieszkających, opisywali znaleziska archeologiczne, odczytywali łacińskie napisy na skrawkach ceramicznych, odnajdywali i utrwalali dawne nazwy historycznych miejscowości oraz nazwy rzek. Niektórzy z nich zajmowali się też językoznawstwem, a zwłaszcza wpływami obcymi na język rumuński, a nawet udziałem języka albańskiego w historii języka rumuńskiego.⁵¹ Z perspektywy badań nad językiem dackim można zauważyć (niezależnie od badań historycznych), że Dacja była świadkiem krzyżowania się różnych wpływów na Półwyspie a mianowicie wpływów greckich i rzymskich, chrześcijaństwa i islamu, a później w VI w. wpływów słowiańskich. Do Dacji chrześcijaństwo przenikało z początkiem kolonizacji rzymskiej przez legionistów. Świadczy o tym podstawowe słownictwo chrześcijańskie pochodzenia łacińskiego,⁵² jak np.: Dumnezeu, cruce, altar, biserică,⁵³ słownictwo, z którego niektóre odpowiedniki odnajdujemy w języku albańskim: altar por. alb. altar, cruce por. alb. kryg, biblia por. alb. bibël, itd., itd.

⁴⁹ Zob.: Barnea Ion, Iliescu Octavian, Nicolescu Corina, Cultura bizantină în România, La culture byzantine en Roumanie, Comitetul de Stat pentru Cultură și Artă, București 1971.

⁵⁰ Zob. m. in. **Cezar Bolliac** (1813-1881), poeta i pierwszy nowoczesny dziennikarz rumuński, autor znakomych poematów, m. in.: Fata de boier și fata de țigan, Carnavalul, Sila, Muncitorul. Z zamilowania archeolog i autor opracowań: Călătorie arheologică în România, 1858, Excursiune arheologică din anul 1869, **Mihai Eminescu** (1850-1889), największy z rumuńskich romantyków, autor m. in. następujących utworów: Junii corupți, Rugăciunea unui dac, Scrisoarea III, **Gala Galaction** (1879-1961), ksiądz, tłumacz Pisma Św., poeta, dramaturg, autor słynnego opowiadania: Gloria Constantini, **Eugen Cizek**, Sources littéraires relatives aux débuts de la romanisation de la Dacie, w: Etudes Romanes, III, Bulletin de la Société Roumaine de Linguistique Romane, XIII, Bucarest 1978.

⁵¹ B. P. Hasdeu (1838-1907), historyk i filolog (o polskich korzeniach), dramaturg, poeta, lingwista, wybitny erudyta zwany też Magiem z Câmpiny („Mag de la Câmpina”), jest także autorem eseju: Originea agriculturii la români z 1874 r. Autor zajmując się rumuńską terminologią rolniczą napisał: „Tot așa ogorul nostru se găsește numai la sârbi..., iar de la sârbi l-au căpătat prin vecinitate și albanezii”, w: Pagini alese, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, București 1953, s. 257.

⁵² Djuvara Neagu, Între Orient și Occident, Țările române la începutul epocii moderne (1800-1848), Le pays roumain entre Orient et Occident, Les principautés danubiennes au début du XIX^e siècle, (tłum. Carpop Maria), ALC - Djuvara 1989, București 1995, s. 141.

⁵³ Pisarz i uczoney włoski Francesco Griselini (1717-1783) jest autorem najobszerniejszej listy terminów rumuńskich, które pojawiły się w Europie zach. do 1800 r. Wśród nich: **biserică** < łac. basilica. Zob.: Griselini, România și latina vulgară, w: Coseriu Eugenio, Limba română în fața Occidentului, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1994, s. 72.

Terminologia kościelno-religijna pochodzenia albańskiego może w znacznym stopniu przyczynić się do przybliżenia stanowiska w kwestii podobieństwa między terminologią rumuńską i jej odpowiednikami albańskimi. Nie ulega wątpliwości, że Dacia podlegała różnym wpływom, tzn. językowym, cywilizacyjnym, kulturowym, religijnym, niekiedy zbliżonym, albo takim samym, które znane były w innych prowincjach. Na potwierdzenie tych wniosków i dociekań warto przytoczyć jeszcze jeden przykład dotyczący bardzo charakterystycznego w języku rumuńskim zjawiska jakim jest zamiana, względnie zastąpienie imiesłowu koniunktywem (înlocuirea infinitivului cu subjonctivul). Problem zastępowania bezokolicznika koniunktywem w języku rumuńskim (jako językiem romańskim i jednocześnie językiem bałkańskim), jest przedmiotem stałych i wielostronnych badań.⁵⁴

Opinia K. Sandfelda w tym przypadku jest jednoznaczna, a mianowicie zastępowanie bezokolicznika trybem łączącym jest wynikiem oddziaływania języka greckiego, poprzez języki bułgarski i albański na język rumuński. W tym kierunku też zmierza konkluzja Sandfelda.⁵⁵ Mamy niewątpliwie do czynienia ze zjawiskiem specyficznym.⁵⁶

Badania lingwistyki bałkańskiej nad substratem trackim wspólnym dla języka rumuńskiego, albańskiego i bułgarskiego, dzięki wysiłkom G. Weiganda, a zwłaszcza jego ucznia Kristiana Sandfelda (*Linguistique balcanique*, 1929) zachęciły i zachęcają badaczy do dalszych poszukiwań w tym kierunku.

Niniejszy artykuł poświęcony identyfikacji najstarszego zasobu leksykalnego w języku rumuńskim poprzez próbę włączenia do dyskusji terminologii religijno-kościelnej pochodzenia albańskiego jest skromnym przyczynkiem albo propozycją do dalszych poszukiwań w tym zakresie. Nie chodzi tutaj o budowanie mechanicznego powiązania, lecz o wykazanie historycznych relacji, procesów i uwarunkowań jakie zaistniały na Półwyspie, w szczególności między Ilirią i Dacją, w wyniku których możemy mówić o jednoznaczności, lub zbieżności terminologii religijno-kościelnej. Obszar tych poszukiwań jest niesłychanie rozległy także w sensie geograficznym, jednak odnoszącym się do fenomenu albańskiego.

⁵⁴ Zob. także: Byck Jacques, *Originea infinitivului scurt în limba română*, w: *Studii și articole*, Editura Științifică, București 1967. Na temat struktury trybu łączącego w jez. rumuńskim zob. obszernie opracowanie: Cychnerski Tomasz, *Flexiunea verbală în limba română*, *Verbal Inflection In Romanian*, I, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1999.

⁵⁵ „Le grec a exercé une influence puissante sur l'albanais comme sur les langues voisins, tandis que les traces de l'influence de l'albanais sur le grec sont très peu nombreuses et jusqu'ici démontrées seulement dans le domaine du lexique”, w: Dragoș Elena, *Elemente de sintaxă istorică și pedagogică*, R. A., București 1995, s. 44

⁵⁶ „Această substituție e specifică limbii române vorbite. În textele sec. al XVI-lea, infinitivul era mai des întrebuițat decât azi, dar conjunctivul domină ca frecvență, din cauza posibilităților de a raporta acțiunea la număr și persoană, trăsătură comună românei și limbilor balcanice” (Diaconescu), w: Dragoș Elena, op. cit., s. 84.

Jak zauważa Leszek Moszyński „za pierwszych mieszkańców Panonii uważa się ludność mówiącą dialektami iliryjsko-weneckimi, których jedynym reprezentantem jest dziś język albański, a Wyżyny Siedmiogrodzkiej trackich Daków, stąd nazwa krainy – Dacja”.⁵⁷

Siedemnastowieczny kronikarz mołdawski Grigore Ureche (?-1647) żywił głębokie przeświadczenie i był świadomy swego pochodzenia głosząc w Latopisie: „...przecież z Rzymu się wywodzimy (măcar că de la Râm ne tragem)”⁵⁸ i zdawał sobie sprawę z tego, że język rumuński [„limba noastră”] z wielu języków się składa, i że mowa rumuńska jest wymieszana z mową sąsiadów...⁵⁹

⁵⁷ Moszyński Leszek, zob. rozdział: *Niesłowiańscy mieszkańcy Panonii*, w: *Wstęp do filologii słowiańskiej*, PWN, Warszawa 1984, s. 66.

⁵⁸ Ogromną rolę w wyjaśnianiu substratu dako-geto-trackiego oprócz cytowanych lingwistów rumuńskich i zagranicznych odegrali także: Fr. Miklosich, B. P. Hasdeu, H. Schuchardt, Emil Petrovici i wielu innych. Niektórzy z nich zajmowali się publicystyką naukową na łamach czasopism rumuńskich w połowie XIX w. Czasopisma te skupiały znakomitych językoznawców, dialektologów i leksykografów i przyczyniły się do rozwiązania wielu kwestii dotyczących pochodzenia języka rumuńskiego. Szczególnie zaś było zaawansowane czasopiśmiennictwo w Jassach. Do czołowych należały czasopisma: „Dacia literară” (1840) i „Propășirea” (1844) kierowane przez M. Kogălniceanu. Pierwszy periodyk rumuński o charakterze lingwistycznym „Archivul de filologie și istorie” pod red. T. Cipariu ukazał się w Transylwanii (1807-1872). Główne badania były poświęcone pochodzeniu języka rumuńskiego jak również jego rozwojowi w Dacji. W latach 1920-1948 dużym zainteresowaniem cieszył się periodyk: „Dacoromania”, związany ze środowiskiem akademickim w Cluj. Do bardzo wartościowych należą tam zamieszczone publikacje przez Th. Capidana n/t relacji leksykalnych albańsko-rumuńskich (zob. Macrea D., *Studii de istorie a limbii și a lingvisticii române*, Editura Didactică și Pedagogică, București 1965, ss. 83-85 i 101). Szczególne miejsce w historii językoznawstwa rumuńskiego zajmuje wielokrotnie już cytowany i wymieniany erudyta B. P. Hasdeu, który w 1873 r. zainaugurował na łamach czasopisma „Columna lui Traian” cykl poświęcony etymologii dakckiej, a w r. 1876 opublikował prace: *Fragmente pentru istoria limbii române*. *Elemente dacice*, I-II, București. (Zob.: *Seche Mircea*, *Șchiță de istorie a lexicografiei române*, II, Editura Științifică, București 1969, s. 10.

⁵⁹ „Așijderea și limba noastră din multe limbi ieste adunată și ne ieste amestecat graiul nostru cu cel al vecinilor de prinprejur, măcar că de la Râm ne tragem și cu ale lor cuvinte ni-s amestecate”, w: *Letopisetul Țării Moldovei*, ediția a II-a, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, București 1958, s. 67.

EINGEFÜHRTE FAMILIENNAMEN UND NAMENMODEN

GUDLAUG NEDRELID

Zusammenfassung

Feste Familiennamen sind in Norwegen spät üblich geworden, und die Sitte, solche Namen zu führen, ist vom Ausland gekommen. Der geistliche Stand ist eine sehr wichtige Gruppe in dem Beinamenentwicklungsprozess. Eine Untersuchung über die Familiennamen einer ausgewählten Gruppe von Pfarrern in der Volkszählung vom Jahre 1801 zeigt, dass die Mehrheit dieser Gruppe Namen ausländischer Herkunft führt und dass fast alle von früheren Immigranten abstammen.

Abstract

Fixed family names are a late phenomenon in Norway, and the custom to use such names came from abroad. The clergy is an important group in the growing process of family names. An investigation of a selected group of priests in the census of 1801 show that the majority of them used names of foreign origin, and almost all of them descended from earlier immigrants.

Die folgende Beschreibung basiert auf einer wissenschaftlichen Untersuchung des Familiennamen- und Beinamengebrauchs im Jahre 1801.¹ In diesem Jahr fand die erste namentliche Volkszählung im damaligen dänisch/norwegischen Königreich statt. Alle Einwohner wurden mit vollem Namen und Beruf erfasst.

¹ Die Abhandlung wurde 30. Januar 1999 für den Dr.Philos.-Grad an der Universität Bergen verteidigt, siehe G. Nedreliid 1998.

1. Beinamen und Familiennamen

Feste Familiennamen sind in Norwegen spät üblich geworden. Eine Untersuchung über die Nachnamen² in West- und Süd-Norwegen in der Volkszählung vom Jahre 1801 zeigt, dass die Mehrheit damals Patronymika geführt hat, sowohl auf dem Lande als auch in den Städten³. Diese Patronymika waren "echte", d. h. die Namenträger sind tatsächlich Söhne und Töchter von dem Manne, dessen Namen das erste Glied des Patronymikons ausmachte. Es gibt jedoch eine Minorität, die noch feste Familiennamen führte. Nicht nur die Sitte, solche Namen zu führen, ist aus dem Ausland gekommen, sondern auch viele von den belegten Beinamen. Die amerikanischen Namenforscher Hanks und Hodges haben es so beschrieben, dass "Surnaming crept northwards from Germany to Denmark into Norway".⁴ Viele von den alten Bei- og Familiennamen gehen auf norwegischem Boden weit zurück, der Ursprung aber lässt sich doch in den meisten Fällen in Dänemark oder Norddeutschland nachweisen. In dieser Minorität mit eingeführten Namen spielen die Pfarrer eine sehr wichtige Rolle.

2. Die besondere Stellung der Pfarrer

Im Beinamentwicklungsprozess steht der Adel an der Spitze, und das ist auch der Fall in Dänemark und Schweden.⁵ In Norwegen hingegen haben die Pfarrer eine derartige Pionierrolle erhalten. Olaf Olafsen hat ihre große Bedeutung angeführt, nicht nur als Kirchenbuchhalter, wo sie direkt beeinflussen konnten, sondern auch als Muster und Vorbilder für breitere Schichten.⁶ In diesem Zusammenhang muß man in Betracht ziehen, dass es in Norwegen keinen Adel gab, dass die Städte klein waren, und dass die Bürgerschaft noch nicht besonders viele Mitglieder zählte. Darum hat der geistliche Stand als lokale Elite gedient, und hat als solche eine noch wichtigere Rolle gespielt.

Nach der Reformation wurden die Geistlichen allmählich aus dem Ausland rekrutiert. Söhne folgten ihren Vätern, und im Laufe der Zeit sind große Pfarrerfamilien entstanden. In dieser Gruppe sind daher Beinamen ausländischer Herkunft sehr gewöhnlich. Um die Mitte des 18. Jahrhunderts ist es üblich geworden, dass die Pfarrer einen festen Familiennamen angenommen haben.⁷ Um 1801 war der neue Gebrauch damit in dieser wichtigen Gruppe konsolidiert worden. Wegen ihrer Rolle als Vorbild dürfte es interessant sein nachzuschauen, welche Namentypen diese Leute tatsächlich geführt haben.⁸

² Ein dem Vornamen nachgestellter Name (siehe T. Witkowski 1964, S. 49), das heißt, der Name in Frage kann ein erblicher Familienname oder ein individueller Beiname sein.

³ G. Nedreliid 1998, S. 285.

⁴ P. Hanks & F. Hodges 1992, S. vii.

⁵ A. Thiset 1913, S. 221, I. Modéer 1964, S. 119.

⁶ O. Olafsen 1922 b, S. 126.

⁷ Ibid, S. 132f.

⁸ Daß es diese Berufsgruppe durch Familienbücher und lokalhistorische Arbeiten gut dokumentiert ist, macht auch unsere Arbeit einfacher.

3. Personenauswahl

3.1. Die Männer

In dem untersuchten Material befinden sich 26 berufstätige Pfarrer, davon sind zwei Bischöfe, zwei Pröpste, 17 gewöhnliche Pfarrer und fünf Kaplanen. Dazu kommen ein emeritierter Bischof und ein Pfarrer ohne Pfarramt. Drei von ihnen sind nicht verheiratet, vier von den verheirateten haben keine Kinder, und in drei bis vier der Familien sind die Kinder nur mit Vornamen aufgeführt. Weil der Gebrauch von festen Familiennamen in dieser Gruppe schon Norm geworden ist, können wir ruhig damit rechnen, dass es um Familiennamen, also erbliche Nachnamen, geht, selbst wenn das durch Erben nicht nachweisbar ist.

3.2. Die Frauen

Wir finden auch fünf Witwen mit Familien, wo die weiblichen Oberhäupter ausdrücklich als Pfarrerwitwen aufgeschrieben sind. In vier von diesen Familien gibt es Kinder, die den Familiennamen des verstorbenen Vaters weiterführen. In dem Material finden wir 19 Ehefrauen. Eine ist nur mit Vornamen aufgeführt,⁹ eine mit Vornamen und "Mittelnamen",¹⁰ zwei stehen mit denselben Familiennamen wie der Ehemann,¹¹ und 15 führen ihren eigenen Familiennamen. Drei der fünf Witwen führen auch ihren eigenen Familiennamen, eine führt den Namen des verstorbenen Mannes,¹² und eine steht nur mit Vornamen.¹³ Zusammengerechnet gibt es also 18 "Pfarrersfrauenamen".

3.3. Beinamen in der Familie

Es muß hier hinzugefügt werden, dass es damals gewöhnlich war, dass beide Eheleute ihren eigenen Namen führten. Doch sieht man Beispiele dafür, dass erwachsene Frauen ihre eigenen Namen abgelegt haben, und dafür den Namen ihres Mannes übernommen haben. In unserer Zeit wird diese Praxis als Normalfall angesehen, aber damals war es eine neue Erscheinung. Eine Untersuchung über die Bei- und Familiennamen einer ausgewählten Gruppe von Frauen in der Volkszählung, sowohl Ehefrauen als Witwen, in den Städten Bergen und Kristiansand, zeigt, dass die Mehrzahl der verheirateten

⁹ Julli Anne Maria, mit Bischof Peder Hansen in Kristiansand verheiratet. Sie war Juliane Marie Rasch, eine Tochter von Inspecteur Rasch (A. Faye 1867, S. 443f.).

¹⁰ Ane Harboe, verheiratet mit Hospitalpfarrer Michael Severin Tuchsén in Bergen. Ihr voller Name ist Anne Harboe Frimann, sie ist Tochter von Kaufmann Christopher Frimann und Karen Siemers (J. F. Lampe 1895, S. 167).

¹¹ Inger Steenbloch Bugge, verheiratet mit Henning Junghans Bugge in Hommedal, und Anthonette Lund, verheiratet mit Peder Ludvig Lund in Valle.

¹² Die Probstin Kirstina Jæger in Kristiansand.

¹³ Margrethe Maria, Witwe von Probst Ørn auf Liknes.

Frauen ihren eigenen Namen (Patronymikon oder Familiennamen) führt.¹⁴ Bei den Witwen, die auch Kinder im Haushalt haben, und wo der Name des verstorbenen Mannes deshalb durch die Kinder nachweisbar ist, zeigt es sich dagegen, wenn man von den vielen Patronymika absieht, dass eine knappe Mehrheit von ihnen den Namen des Mannes führt.¹⁵ Als Witwe ist die Mutter Oberhaupt der Familie, und als solches führt sie auch manchmal den Namen ihres verstorbenen Mannes weiter. Bei den Pfarrerswitwen sehen wir trotzdem, dass drei von fünf ihren eigenen Namen führen.

4. Nameninventar und Familienverhältnisse

4.1. Pfarrer: *Abel, Arentz, Blichfeldt, Bruun, Bugge, Cammermeyer, Dahl, Doth, Fleischer (2), Fridrichsen, Hansen, Hatting, Irgens(2), Koht, Lund (2), Monrad, Nicoll, Schmidt, Schmitler, Schwings, Struve, Storn, Tuchsén, Tøgrimsen und Waarum.*

4.1.1. Verstorbene Pfarrer (Namen durch die Kinder nachweisbar): *Hagerup, Jæger, Widlock und Ørn.*

4.2. Ehefrauen: *Blyt, Brun, D'Chezaulx, Coucheron, Eyberg, Heiberg, Hount, Irgens, Jonsen, Krag, Lind, Nordahl, Simonsen, Steensen und Aamodt.*

4.2.1 Witwen: *Christi, Faye und Lemwig.*

4.3. Verwandtschaftsverhältnisse

Die 28 Pfarrer führen zusammen 25 verschiedene Familiennamen, denn die Namen *Fleischer, Irgens* und *Lund* haben jede zwei Namenträger. Zusammen mit den vier Namen, die durch Witwen und Kinder nachweisbar sind, sind es 29 Familiennamen. Dazu kommen die 18 "Pfarrersfrauennamen", insgesamt 47 Namen. Zwei der Namen, *Brun*¹⁶ und *Irgens*, figurieren schon als "Pfarreramen" auf der Liste, und total werden es 45 verschiedene Familiennamen.

Die zwei, die den Namen *Fleischer* führen, sind Brüder,¹⁷ und der Pfarrer Blichfeldt ist ihr Neffe (Sohn ihrer Schwester).¹⁸ Die drei mit dem Namen *Irgens* sind Vater und Kinder, die Pfarrersfrau Sophia Dorothea Irgens (mit Pfarrer Philip Fleischer verheiratet) ist Tochter des Bischofs Ole Irgens und Schwester des Kaplans Marcus Friedrick Irgens in Bergen.¹⁹ Der Pfarrer Clemens Schmidt in Selje ist Schwager der

¹⁴ G. Nedreliid 1998, S. 278f.

¹⁵ G. Nedreliid 1998, S. 283.

¹⁶ *Bruun* und *Brun* werden als Varianten gesehen. Bischof Johan Nordahl Bruun ist auch in einigen Quellen als *Brun* erwähnt, z.B. in *Norsk Biografisk Leksikon* II, S. 224.

¹⁷ J.F. Lampe 1895, S. 56, S. 119.

¹⁸ R. Blichfeldt 1969, S. 71.

¹⁹ J.F. Lampe 1895, S. 26, S. 89, S. 119.

Bischofswitwe Eduardina Christi in Bergen.²⁰ Anthonette Lund, die mit Pfarrer Peder Lund in Valle verheiratet ist, ist die Tochter von Pfarrer Andreas Faye, und Schwester der Pfarrerswitwe Catrine Faye in Kristiansand.²¹ So bekommen wir eine Illustration von Vemud Skards Beschreibung, "in Norwegen könne zu Recht behauptet werden, dass 'alle feinen Leute' verwandt waren"²². Die zwei Pfarrer mit dem Namen *Lund* dagegen, sind nicht verwandt, und Bischof Johan Nordahl Bruun ist auch nicht mit der Pfarrersfrau Edel Christina Brun nah verwandt.²³

4.4. Herkunft

Man sieht nicht besonders viele Namen norwegischen Ursprungs in dieser Auswahl. Das wäre auch nicht zu erwarten gewesen, denn laut Skard war es noch um 1770 selten, dass eine bürgerliche Familie ihren Stammbaum auf eine norwegische Bauernfamilie zurückführen konnte.²⁴ Von den 45 Namen sind 25 in Georg Søndergaards Buch von 1991 über dänische Familiennamen belegt, nämlich *Abel, <I>Arentz, Blichfeldt, Brun/Bruun, Bugge, Dahl, Eiberg, Fleischer, Fridrichsen, Hagerup, Hansen, Hatting, Heiberg,*²⁵ *Irgens, Jonsen, Jæger, Krag, Lind, Lund, Monrad, Nordahl, Schmidt, Simonsen, Steensen* und *Struve*. Dazu kommt, dass der Name *Tuchsén* ohne Zweifel nur eine Schreibweise von *Tuxen*²⁶ ist, und bei Olafsen ist *Ørn* als eine dänische Familie klassifiziert.²⁷

Auch von den 18 Namen, die da übrigbleiben, nämlich *Blyt, Cammermeyer, D'Chezaulx, Coucheron, Christi, Doth, Faye, Heiberg, Hount, Koht, Nicoll, Schmitler, Schwings, Storn, Tøgrimsen, Waarum, Widlock* und *Aamodt*, ist die Mehrheit ausländischen Ursprungs. Das ist gar nicht merkwürdig, denn der geistliche Stand wurde nach der Reformation aus Dänemark rekrutiert, und große und weitverbreitete Pfarrersfamilien haben sich entwickelt.²⁸ Im Jahre 1814, als Norwegen von Dänemark getrennt wurde, gab es in Norwegen etwa 2000 Beamte, die meisten von ihnen waren Pfarrer, und die meisten von ihnen konnten sämtliche oder die meisten ihrer Ahnen außerhalb des Landes identifizieren.²⁹ Einige Personen der Auswahl sind tatsächlich außerhalb Norwegens geboren, und viel mehr sind Kinder, Enkelkinder oder Urenkel und Urenkelinnen von ausgewanderten Dänen oder Immigranten aus anderen Ländern. Als Beispiel dafür darf die Bischofswitwe Eduardina Malena Margretha Christi in

²⁰ J.F. Lampe 1895, S. 248f., und 1896, S. 161.

²¹ T. Åkre 1983, S. 139 und J.W.I. Holst 1989, S. 67.

²² V. Skard 1972, S. 76.

²³ T. Bull 1938, S. 1, S. 6 ff., J.F. Lampe 1895, S. 74, O. Schmidt 1926, S. ff. Doch kann der Bischof mit der Pfarrersfrau Christence Nordahl verwandt sein.

²⁴ V. Skard 1972, S. 76.

²⁵ Der Name *Heiberg* ist jedoch mit norwegischem Ursprung angeführt bei G. Søndergaard 1991, S. 69.

²⁶ G. Søndergaard 1991, S. 133.

²⁷ O. Olafsen 1922 a. S. 101. In Dänemark ist der Name seit dem fünfzehnten Jahrhundert belegt (*DGNP* II/2:1230).

²⁸ V. Skard 1972, S. 14.

²⁹ H.E. Næss 1989, S. 43.

Bergen dienen, sie repräsentiert die vierte Generation. Ihr Vater war Pfarrer Edvard Christie auf Tysnes. Er war Sohn des Kaufmanns David Andersen Christie, und sein Großvater kam aus Montrose in Schottland, und hat in Bergen im Jahre 1654 seinen Bürgerbrief bekommen.³⁰

Vier der Pfarrer in der Auswahl sind in Dänemark geboren, drei von ihnen in Kopenhagen, nämlich der Bischof Peder Hansen in Kristiansand,³¹ der Kaplan Johan Sebastian Cammermeyer und der Pfarrer Fredrik Herman Schwings in Bergen. Der letztere bekleidet das Pfarramt der Marienkirche, die damals Kirche der deutschen Gemeinde in Bergen war. Die beiden letzteren führten ursprünglich deutsche Familiennamen, und vielleicht sind die Elternhäuser auch deutschsprachig gewesen.³² Der Pfarrer Monrad in Vinje in Telemark ist auch auf Sjælland geboren.³³ Fünf von den Pfarrern repräsentieren die zweite Generation aus Dänemark, nämlich Albert Hatting, Clemens Schmidt, Frantz Henrich Blichfeldt, und die Brüder Knud Geelmeyden Fleischer und Philip Fleischer.³⁴ Der Vater des Pfarrers Nicoll ist aus Deutschland oder Frankreich eingewandert.³⁵

Was die Frauen betrifft, ist es zu erwarten, dass mehrere von ihnen innerhalb der Grenzen Norwegens geboren sind. Ein Pfarrer mußte ja einen Lebensunterhalt haben, oft als Kaplan, ehe eine Eheschließung möglich war. Viele der Frauen in der Auswahl sind Pfarrerstöchter. Der junge Kaplan hat die Tochter seines Vorgesetzten geheiratet, wie z.B. Doth in Jølster,³⁶ oder der junge Pfarrer die Tochter seines emeritierten oder verstorbenen Vorgängers, wie Monrad in Vinje.³⁷ Doch ist Helena Catrina Jonsen, die Frau des Pfarrers Schwings an der deutschen Kirche in Bergen, in Schleswig geboren,³⁸ und die Bischofswitwe Elizabeth Wilhelmine Lemwig ist eine Tochter des Garnisonspfarrers in Kopenhagen.³⁹ Kirsten Steensen, verheiratet mit Pfarrer Monrad in Vinje, repräsentiert die zweite Generation in Norwegen,⁴⁰ wie auch Christine Marie Eyberg, die Frau des Dompropstes Hendrik Eiler Størn in Kristiansand, und Sophia D'

³⁰ J.F. Lampe 1895, S. 24, S. 247, S. 249; B. Blytt 1984, S. 61 und N. Nicolaysen 1878, S. 80.

³¹ Sein Vater war Schuhmacher Mathias Hansen, aber die Mutter, Anne Marie Malling, war Amme bei der königlichen Familie gewesen (A. Faye 1867, S. 429).

³² Ihre Väter waren beide am Hofe tätig, Siegfried Cammermeyer als Hofbrokadeschneider (J.F. Lampe 1895, S. 99) und Gert Schwings als Hofkammerdiener (ibid, S. 149). Der Hof in Kopenhagen war deutschsprachig bis zu dem Fall von Struensee (J. Lund 1989, S. 30).

³³ O. Olafsen 1922 a, S. 95.

³⁴ J.F. Lampe 1895, S. 14, S. 56, S. 119, S. 132, S. 166, S. 238 ; Lampe 1896, S. 161; B. Blichfeldt 1969; S.

71, A. Olafsen 1940, S. 153.

³⁵ J.F. Lampe 1896, S. 291; O. Ovenstad 1949, S. 216.

³⁶ J.F. Lampe 1896, S. 133.

³⁷ R. Berge 1940, S. 229.

³⁸ J.F. Lampe 1895, S. 150.

³⁹ A. Faye 1867, S. 424.

⁴⁰ R. Berge 1940, S. 227 ff.

Chezaulx, die Frau des Kaplans Marcus Friederick Irgens in Bergen.⁴¹ Wahrscheinlich ist dies auch bei Karen Hount, der Frau von Tønnes Lund in Klepp der Fall.⁴²

5. Verschiedene Namentypen

5.1. Nordische Patronymika

Von den 45 verschiedenen Namen sind sieben Patronymika vom nordischen Typus, d.h. Patronymika, die auf *-sen enden*. Darunter finden wir ein "echtes" Patronymikon, nämlich *<i>Tørgrimsen*. Niels Tørgrimsen ist Sohn des Schmieds Thorgrim in Kristiansand.⁴³ Die anderen sechs Namen sind, was nordische Namenforscher gern als *Sekundärpatronymika* bezeichnen.⁴⁴ Zwei der Namenträger, Hansen und Jonsen, sind in Dänemark geboren, und Steensen hat einen dänischen Vater (siehe oben), und zwei, Simonsen und Tuchsens, haben dänische Ahnen.⁴⁵ Nur der Name *Fridrichsen* ist in Norwegen als Familienname aufgekommen. Der Pfarrer Anders Fridrichsen in Søgne ist Sohn des Amtsrichters Christian Fredrichsen in Mandal, und Enkel von Fredrik Andersen, auch er war Amtsrichter in Mandal. Friderich Anderssens Vater war Anders Didriksen in Østerrisør.⁴⁶

Es gibt auch zwei andere ursprüngliche Patronymika in der Auswahl, nämlich *Arentz* und *Irgens*. Die beiden haben ihren Ursprung im deutschen Sprachgebiet, und funktionierten 1801 schon seit 150 Jahren als Familiennamen in Norwegen.⁴⁷ Ihre Form weicht von den nordischen Patronymika ab, und sie sind nicht, wie Hansen und Steensen, unmittelbar als Patronymika wiedererkennbar. Nach ihrer Form werden diese der anderen Gruppe zugeordnet, die Familiennamen, die nicht Patronymika sind.

5.2. Nicht-Patronymika

Von den übrigen 38 Familiennamen in der Auswahl gibt es also zwei ursprüngliche Patronymika, die obengenannten *Arentz* og *<i>Irgens*. Es gibt auch zwei Familiennamen mit eindeutigem Ursprung in norwegischen Hofnamen, *Waarum* und *Aamodt*, die Familiennamen des Pfarrerspaars auf Liknes.⁴⁸ Es gibt einen, vielleicht zwei mit Ursprung in norwegischen Kirchspielnamen, *Størn*,⁴⁹ und eventuell auch *Nordahl*.⁵⁰ Dazu kommt der Familienname *Heiberg*, der von eindeutiger norwegischer

⁴¹ J.F. Lampe 1895, S. 89; N. Nicolaysen 1878, S. 198.

⁴² K.J. Bråstad 1987, S. 20; S. Dalan 1947, S. 73.

⁴³ K. Helland-Hansen 1952 b, S. 41f.

⁴⁴ J. Kousgård Sørensen 1983, S. 141, 1984, S. 12.

⁴⁵ T. Lindstøl 1926, S. 213 ff.; C. Benemann 1897, S. 118; O. Ovenstad 1949, S. 508.

⁴⁶ D.S. Sundtoft 1984, S. 43f.; A. Olafsen 1940, S. 140.

⁴⁷ O.D. Amundsen 1955, S. 7; H. Bahlow 1987, S. 46; E.I. Flock 1955, S. V; J.F. Lampe 1895, S. 21, S. 25f., S. 49, S. 100, S. 119, S. 135, S. 213f., S. 316; O. Olafsen 1922a, S. 105; NBL VI, Sp. 529ff.; N. Nicolaysen 1878, S. 44, S. 47, S. 104, G. Søndergaard 1991, S. 77; A.M. Wiesener 1935, S. 29; J. Aas 1846, S. 321f.

⁴⁸ NG IX, S. 299, NG XV, S. 211; T. Aarholt 1988, S. 187f.; Å. Arli 1964, S. 551, 1965, S. 474, 1972, S. 162.

⁴⁹ NG XIV, S. 239; S. Steen 1941, S. 494; W.K. Støren 1960, S. 8ff.

⁵⁰ J.F. Lampe 1895, S. 56, 1896, S. 64, S. 250; NG XIII, S.115; O. Olafsen 1922a, S. 67.

Provenienz ist, aber kein Toponymikon ist.⁵¹ Sonst gibt es viele dänische Toponymika, viele Berufsamen und Beinamen deutschen Ursprungs und einige schottische und französische Familiennamen.

5.3. Provenienz und Namentypen

Unten sind die 45 Namen in eine Tabelle eingesetzt, wo die Namentypen horizontal und die Provenienz vertikal eingesetzt sind. Unsichere Provenienzauslegungen führen dazu, dass einige Namen mehrere Plätze einnehmen, wo die unsicheren Auslegungen in Parenthese stehen. So ist es möglich herauszulesen, z.B. dass der Name <|>Widlock höchstwahrscheinlich norwegisch ist, aber schottischer Ursprung läßt sich nicht völlig ausschließen.⁵²

Verteilung nach Provenienz und Namentypen				
PROVENIENZ	Toponymika	Beinamen-/Familiennamen	Berufsamen	Personennamen
Norwegisch	Størn	Heiberg		Tørgriksen
	Waarum	Lind(?)		Fridrichsen
	Aamodt (Lund?)			
Dänisch- norwegisch	Dahl	(Lind?)		
	Lund	Widlock(?)		
Dänisch	Nordahl			
	Abel	Bruun(?)		Hansen
	Hatting	Bugge		Jonsen
	Hagerup	Jeger		Steensen
	Lemwig	Ørn		Simonsen
Deutsch	Blichfeldt	Krag		Tuchsen
	Eyberg	Blyt	Cammermeyer	Arentz
		Doth	Fleischer	Irgens
		Houmt	Schmidt	Monrad
		Koht	Schnitler	Nicoll
		(Schwings?)		
		Struve		
	Faye		Christi	
Schottisch- /Britisch	(Widlock?)			
Französisch		D'Chezaulx		(Nicoll?)
		Coucheron (Faye?)		
ungewisser Ursprung		(Bruun)		
		Schwings		

Diese Untersuchung über die Familiennamen einer ausgewählten Gruppe von Pfarrern in der Volkszählung aus dem Jahre 1801 zeigt, dass die Mehrheit von ihnen Namen ausländischer Herkunft führt. Die Namen aus dem dänisch-/norwegischen Gesamtstaat machen jedoch die größte Gruppe aus, mit zusammen 17-18 Namen, darunter sind neun

⁵¹ G.F. Heiberg 1942, S. 12ff.

⁵² C.J. Berg 1978, S. 16; K. Helland-Hansen 1952, S. 57; J.W.I. Holst 1989, S. 2, S. 66ff.; S. Svensen 1940, S. 176; T. Schmidt 1995, S. 65f.

eindeutig dänische Namen, vier eindeutig norwegische, und vier bis fünf unsicheren dänisch-norwegischen Ursprungs. Wir sehen, dass die Namen von deutscher Provenienz sehr stark stehen, mit zusammen 14 Namen.⁵³

6. Konklusion

So illustrieren die Familiennamen dieser besonderen Berufsgruppe die These, dass die norwegische Namensitte ein Sproß der dänischen ist,⁵⁴ und die dänische Sitte hängt mit der deutschen eng zusammen. Die Entwicklung des Familiennamengebrauches in Norwegen ist nicht nur eine Parallele zu der Entwicklung in Deutschland (vgl. Ebeling, unten), sie ist eine Fortsetzung davon, und steht damit in direktem Zusammenhang, wie Hanks und Hodges es formuliert haben: "Surnaming crept northwards from Germany to Denmark into Norway."⁵⁵ So ist in dieser Gruppe eine Bewegung von Süden nach Norden, von Deutschland und Dänemark nach Norwegen, nachweisbar. Der Name des Pfarrers Schnitler ist ein gutes Beispiel dafür. Der Namensträger ist Norweger, aber sein Großvater ist aus Dänemark gekommen, und sein Urgroßvater war in Deutschland geboren.⁵⁶

Rudolf Ebeling hat die Entwicklung in Friesland als "eine dreischichtige Bewegung von Süd nach Nord, vom Adeligen zum Tagelöhner, von der Stadt zum Land" beschrieben.⁵⁷ Eine ähnliche dreischichtige Bewegung findet man auch in Norwegen. Auch hier sieht man eine Bewegung von Süden nach Norden, das heißt in unserem Fall von Dänemark nach Norwegen, von oben nach unten, das heißt von den höheren Beamten und von der Großbürgerschaft (Adel gab es kaum in Norwegen) zur Kleinbürgerschaft (und später zu den Arbeitern), und schließlich auch von der Stadt zum Lande. In diesem Prozeß haben die Einwanderer des 17. und 18. Jahrhunderts eine bedeutende Rolle gespielt, und sie haben bis heute die norwegische Namenlandschaft geprägt.

Literaturverzeichnis

- O.D. Amundsen, Slekten Arentz i Norge. Oslo 1955
 H. Bahlow, Niederdeutsches Namenbuch. Vaduz 1987
 C. Benemann, Vestlandske Personalia. Bergen 1897
 C.J. Berg, Kåre Willoch – mannen og myten. Oslo 1978
 R. Berge, Vinje og Rauland. Stavanger 1940
 R. Blichfeldt, Slekten Blichfeldt i Tyskland – Danmark – Norge i 475 år, hvorav 300 år i Norge. Holmsbu 1969

⁵³ Davon sind 13 sichere Belege. Dazu kommt der Name *Shcwings*, der wahrscheinlich auch aus deutschem Gebiet stammt.

⁵⁴ "Norwegian surnames are to a large extent identical in form with Danish ones" (P. Hanks & P. Hodges 1992, S. xxxv).

⁵⁵ Ibid, S. vii.

⁵⁶ J.F. Lampe 1895, S. 179; E.A. Thomle 1887, S. 169, S. 178.

⁵⁷ R. Ebeling 1984, S. 15.

- B. Blytt, Blydt – Blytt. Slekten historie ca. 1640-1880. Bergen 1984
 K.J. Bråstad, Søgneboka. Søgne 1987
 T. Bull, Biskop Johan Nordahl Brun og hans slekt. Oslo 1938
 S. Dalan, Kirkeliv i Tveit prestegjeld i gammel og ny tid. Kristiansand 1947
 R. Ebeling, Familiennamen im Landkreis Leer um 1940 II. Groningen 1984
 A. Faye, Christianssands Stifts Bispe- og Stiftshistorie. Christiania 1867
 E.I. Flock, Slekten Irgens. En stamtavle utarbeidet av Esther Irgens Flock. Bergen 1955
 G. Hallberg et. al. (Hg.), Personnamnsterminologi = NORNA-rapporter 23. Uppsala 1983
 P. Hanks, & F. Hodges, A Dictionary of Surnames. Oxford-New York 1992
 G.F. Heiberg, Slekten Heiberg. Oslo, 1942
 K. Helland-Hansen, Elevprotokoll for Kristiansands Katedralskole 1756-1860. Kristiansand 1952
 F. Hodges, siehe P. Hanks, & F. Hodges
 J.W.I. Holst, Som barn av Isaac Smed. Slekten Isaachsen-Willoch gjennom fire hundre år. (Photokopiertes Manuskript.) Oslo 1989
 J. Kousgård Sørensen, Patronym. Term og begreb. In: G. Hallberg et. al. (Hg.): Personnamnsterminologi = NORNA-rapporter 23, S. 139-145. Uppsala 1983
 J. Kousgård Sørensen, Patronymier i Danmark I. Runetid og middelalder. = Navnestudier udgivet af Institut for Navneforskning 23. København 1984
 J. F. Lampe, Bergens Stifts Biskoper og Præster efter reformationen I (Hg.: D. Thrap). Kristiania 1895
 J. F. Lampe, Bergens Stifts Biskoper og Præster efter reformationen II (Hg.: D. Thrap). Kristiania 1896
 T. Lindstøl, Risør gjennom 200 aar 1723-1923. Risør 1923
 J. Lund, Okay? Amerikansk påvirkning af dansk sprog. København 1989
 I. Modéer, Svenska personnamn. = Kungl. Vetenskapssamhällets i Uppsala. Handlingar. 10. = Anthroponymica Suecana 5. Stockholm-Göteborg-Uppsala 1964
 NBL = Norsk biografisk leksikon I-XIX (Hg.: E. Bull et. al.). Kristiania-Oslo 1923-83
 NG = Norske Gaardnavne I-XIX (Hg.: O. Rygh et. al.). Kristiania-Oslo 1898-1936
 G. Nedreid, "Ender og daa ein Aslaksen eller Bragestad". Etternamnsskikken på Sør- og Vestlandet. Studiar i folketelejmingsmaterialet frå 1801 = Høgskolen i Agder. Forskingsserien Nr. 10 [Text], + Nr. 11 [Materialien]. Kristiansand 1998
 N. Nicolaysen, Bergens Borgerbog 1550-1751. Kristiania 1878
 Norsk biografisk leksikon I-XIX (Hg.: E. Bull et. al.). Kristiania-Oslo 1923-1983
 Norske Gaardnavne I-XIX (Hg.: O. Rygh et. al.). Kristiania-Oslo 1898-1936
 H.E. Næss, Dansker i Norge. In: Personalhistorisk Tidsskrift, S. 43-58. København 1989
 A. Olafsen, Våre sorenskrivere. Sorenskriverinstitusjonen og sorenskrivere i Norge. Et bidrag til den norske dommerstands historie. I. 1591-1814. [Oslo] 1940
 O. Olafsen, Norske slægtsnavne. Risør 1922 a
 O. Olafsen, Norske presters slegtsnavne. In: Norvegia Sacra 2, S. 126-135. Kristiania 1922 b
 O. Ovenstad, Militærbiografier over den norske hærs officerer. II. Oslo 1949
 O. Rygh: Siehe Norske Gaardnavne.
 O. Schmidt, Familien Bruun. Bogbinder og privilegeret boghandler i Kristiania Fredrik Jacobsen Bruuns agnatiske descendents. Trondhjem 1926
 T. Schmidt, Georgius Thomae Witloccius Nidrosianus. In: Universitetet i Oslo. Avdeling for namnegransking. Årsmelding 1994, S. 53-69. Oslo 1995
 V. Skard, Norsk språkhistorie. Bind II. 1523-1814. Oslo-Bergen-Tromsø 1972

- S. Steen, Kristiansands historie 1641-1814. Oslo 1941
 W.K. Støren, Slekten Støren 1739-1959. Trondheim 1960
 D. S. Sundtoft, Prost Jacob Fridrichsen 1784-1864: In: Agder Historielag. Årsskrift, S. 43-57. Kristiansand 1984
 S. Svendsen, Holt. En bygdebok. Stavanger 1940
 G. Søndergaard, Danske efternavne. København 1991
 A. Thiset, Bidrag til Navneskikkens Historie. In: Historisk Tidsskrift 8, Række 4, S. 220-235. København 1913
 E.A. Thomle, Forskjellige Slægtsbogs-Optegnelser. In: Personalhistorisk Tidsskrift, S. 169-181. København 1887
 A.M. Wiesener, Manntall over Bergens Bys Koppkatt for 1645 = Tilleggshefte til Bergens historiske Forenings Skrifter nr 41. Bergen 1935
 T. Witkowski, Grundbegriffe der Namenkunde = Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Vorträge und Schriften, Heft 91. Berlin 1964
 T. Åkre, Kyrkje og kristenliv i Valle og Hylestad. In: Åkre et. al. (Hg.): Bygdesogeskripter frå Valle og Hylestad, S. 125-214. [Mysen] 1983
 T. Aarholt, Bygdebok for Sparbu og Ogdal III. [Steinkjer.] 1988
 Å. Årli, Kvinesdal. Ei bygdebok. Bind 1. Mandal 1964
 Å. Årli, Kvinesdal. Ei bygdebok. Bind 2. Mandal 1965
 Å. Årli, Kvinesdal. Ei bygdebok. Bind 3. Mandal 1972
 J. Aas (Hg.), P. Hjorts og P.C. Krag's Efterretninger om Røraas Kobberverk og Præstegjeld udgivne med Tillæg af John Aas. Christiania 1846

DIE EXKLUSIVEN EXPOSITIVEN PARTIKELN *GENAU*, *EBEN* UND
AUSGERECHNET UND IHRE POLNISCHEN ENTSPRECHUNGEN

AGNIESZKA POŻLEWICZ

Partikeln gelten, sowohl in der deutschen als auch in der polnischen Sprache, als ein recht komplexes und umfangreiches grammatisches Phänomen, über das in der Linguistik bis heute kein Konsensus besteht. Die Versuche, diese disparate Wortklasse von den anderen abzugrenzen und sie in Subkategorien einzuteilen, differieren je nach Autor, woraus sich ein terminologischer Wirrwarr ergibt. Zurückzuführen ist dies einerseits auf die Vielschichtigkeit, sogar Widersprüchlichkeit des zu untersuchenden Problems, andererseits aber auf die Verschiedenartigkeit der in der linguistischen Forschung angewandten Methoden und Theorieansätze.

Der Begriff „Partikel“ wird im Allgemeinen auf dreierlei Weise gehandhabt: Im weitesten Sinne spricht man von Partikeln *sensu largo*, unter denen man alle Inflektiva „als Synkategorematika, also als Wörter ohne kategoriale und ohne kategorielle Bedeutung“ (Hentschel / Weydt 2003: 272) versteht. In einem zweiten Ansatz grenzt man Präpositionen, Adverbien und Junktoren (Subjunktoren und Konjunktoren) anhand syntaktischer Kriterien aus dieser Gruppe aus. Partikeln *sensu stricto* indessen werden als eine Restgruppe anhand syntaktisch-distributioneller und semantisch-pragmatischer Merkmale ausgegrenzt. Für sie gilt, dass sie nicht lexematischer Kopf einer Phrase sein können, d.h. nicht ihr struktureller und funktionaler Kern (vgl. Zifonun / Hoffmann / Strecker 1997: 56).

Im Vorliegenden möchten wir auf die Subklassifizierung innerhalb der Partikeln *sensu stricto* eingehen, bei der man sich eines Bündels hierarchisierter Kriterien bedient. Dabei entsteht die Frage, wie detailliert die vorzunehmende Klassifikation sein sollte, denn eine sehr feine Differenzierung der Wortarten, bei der sich nur terminale Klassen von Elementen mit vielen gemeinsamen Eigenschaften ergeben, verliert ihren prognostischen Wert. Eine sehr allgemeine Klassifikation indessen ermöglicht keine eindeutige Zuordnung umstrittener Lexeme (vgl. Grochowski 1997: 10).

In der deutschen Grammatikschreibung wird im Bereich der Partikeln *sensu stricto* eine Dichotomie deutlich. Ausgegrenzt werden zunächst die besonders für die gesprochene Sprache charakteristischen Abtönungspartikeln, die Engel (2004: 125) zu den „existimatorischen Angaben“ rechnet, denn „[sie] tragen nichts zur Sachverhaltsbeschreibung bei, sie signalisieren vielmehr [...] eine Bewertung dieses Sachverhalts“. Ihre primäre Aufgabe besteht darin, „das Gesagte im Kontext der Rede zu situieren“ (Hentschel / Weydt 2003: 313), Sprechhandlungen wie Argumentieren, Kommentieren oder Werten zu indizieren und Äußerungen zu modifizieren. Mit Hilfe von Partikeln wie *wohl*, *doch* oder *halt* bringt der Sprecher seine Erwartungen und Einstellungen zum Ausdruck. Diese pragmatisch-konnotative Funktion gilt als distinktives Merkmal der Abtönungspartikeln.

Die zweite Gruppe indessen bilden die „nicht abtönenden“ Partikeln, die im Gegensatz zu den Abtönungspartikeln lediglich attributiv verwendbar sind. In ihrem Fall dominiert die semantisch-denotative Funktion, d.h. die hierher gehörenden Partikeln „bestimmen, erläutern, spezifizieren oder graduieren“ ihr Bezugswort (Helbig / Buscha 1999: 476ff.). Zur Bezeichnung dieser Gruppe bedient man sich traditionell des von Altmann eingeführten Terminus *Gradpartikeln*, der eigentlich nur für wirklich graduierende Lexeme gerechtfertigt scheint. Die „Gradpartikeln“ i.S.v. Altmann (1976: 2) haben die Eigenschaft, „bestimmte Skalen zu induzieren und der jeweils mit ihnen semantisch verbundenen Konstituente (dem ‘Skopus’) einen bestimmten Platz oder ‘Grad’ in dieser Skala zuzuweisen: gerade auf diese Leistung, das Plazieren eines Wertes in einer Skala mit Angabe der ‘Richtung’ der Skala, bezieht sich [ihre] Bezeichnung“.

Die so definierte Gruppe umfasst die drei Lexeme nur, auch und sogar. Wie sich aber aus den zahlreichen Klassifikationen deutscher Partikeln ergibt, wird der von Altmann eingeführte Terminus Gradpartikeln recht verschieden gehandhabt, so auch als Bezeichnung für nicht graduierende Lexeme. Um Missverständnisse zu vermeiden, sollte daher der Terminus Gradpartikeln nicht auf sämtliche attributiv verwendbaren Partikeln bezogen werden.

Wie schon angedeutet, gilt als distinktives Merkmal dieser Partikelgruppe ihre Fähigkeit, sich auf eine bestimmte Konstituente im Satz als ihr Attribut zu beziehen. Mit dieser Konstituente bilden die Partikeln eine Einheit, die bei Permutationen aller Art als „ein zusammengehöriger Komplex“ (Altmann 1978: 18) zu betrachten ist. So können die Partikeln scheinbar durch den Satz „von vorne bis hinten hindurchwandern“ (Jacobs 1983: 4). Die Variabilität ihrer Position ist jedoch nicht uneingeschränkt, zu beachten sind einige distributionelle Restriktionen, wie etwa die wegen ihrer fehlenden Satzgliedwertigkeit ausgeschlossene „Topikalisierungsposition (satzeinleitend vor dem finiten Verb bei Verb-Zweit)“ (Altmann 1979: 353). Als die für diese Partikelgruppe spezifische Stellung gilt indessen die Position „im Konstativsatz zwischen Konjunktiv und Vorfeldelement“, die Engel (2004: 437) als definitorisches Merkmal betrachtet. Anzumerken ist dazu, dass die Partikel im Normalfall unmittelbar vor ihrem Bezugselement steht. Möglich ist aber auch die Nachstellung der Partikel, die oft stilistisch motiviert ist. Darüber hinaus kann die Partikel „bei besonders starkem Kontrastakzent auf der Zuordnungskonstituente und auf der [Partikel] selbst“ (Helbig

1988: 42) in Distanzstellung angeordnet sein. Unter gewissen Voraussetzungen kann sie auch innerhalb eines Satzgliedes stehen (vgl. Altmann 1978: 22ff.).

Das wichtigste Merkmal dieser Partikelgruppe, d.h. ihr Bezug auf ein Äußerungselement, lässt sich nach Jacobs (1983: 8) auf dreierlei Weise betrachten:

[...] Die Behauptung, daß sich in einem Satz X bei einer Interpretation I ein Satzteil Z auf einen Abschnitt Y bezieht, [kann] [...] meinen:

- (a) In X ist bei I Y **syntaktischer Bereich** von Z.
- (b) In X ist bei I Y **semantischer Bereich** von Z.
- (c) In X ist bei I Y **Fokus** von Z. [Hervor. – A.P.]

Zu Punkt a) merkt Jacobs (1983: 123) an, dass „Gradpartikeln“ als Attribute ihres syntaktischen Bereichs fungieren:

Fälle, in denen Gradpartikeln Komplementstellen füllen, also zu ihrem syntaktischen Bereich in einem Ergänzungsverhältnis stehen, konnten nicht beobachtet werden.

In Punkt b) ist der *Skopus* der Partikel gemeint, der nach Bußmann (1990: 687f.) als „die Konstituente, die durch Quantoren oder Partikel modifiziert wird“ definiert ist. Unter *Fokus* dagegen versteht man „das »Informationszentrum« des Satzes, auf das das Mitteilungsinteresse des Sprechers gerichtet ist“ (Bußmann 1990: 245).

Wie oben bereits angedeutet, dominiert bei dieser Gruppe der Partikeln die semantisch-denotative Funktion. Sie tragen nicht zur Änderung der Wahrheitsbedingungen der Sätze bei, in denen sie auftreten, sondern fügen „dem Satz (der Assertion) eine quantifizierende und / oder skalierende Interpretation [hinzu] und [markieren] bestimmte Präsuppositionen“ (Helbig 1999: 98). Die Unterscheidung zwischen Quantifizierung und Skalierung geht auf die semantische Analyse der „Gradpartikeln“ von Altmann (1976) zurück. In „quantifizierender Interpretation“ handelt es sich um „eine ungeordnete Menge von Argumenten oder Prädikaten“ (Foolen 1983: 188). Die Partikel drückt „eine Quantifizierung [...] über alternative Besetzung der Konstituente, die den Fokus bildet“ aus (Bußmann 1990: 621f.). In „skalierender Interpretation“ indessen wird diese Menge auf einer Wertskala geordnet. Die gegebene Partikel bezieht sich also „auf die Position der Besetzung der Fokuskonstituente in einer kontextuell gegebenen Skala“ (Bußmann 1990: 622). Einige Lexeme wie *auch*, *ebenfalls* und *ausschließlich* dienen allein der Quantifizierung, andere wie *selbst*, *sogar* und *nicht einmal* indessen nur der Skalierung. Die funktionale Interpretation kann jedoch je nach Kontext variieren, so etwa bei den Partikeln *nur*, *lediglich* oder *bloß*. Die „quantifizierende“ und „skalierende Interpretation“ werden jedoch nicht für die hier betrachteten Subklassen der Partikeln klassifikatorisch genutzt.

Die traditionell *Gradpartikeln* genannten Partikeln bilden eine umfangreiche und recht heterogene Menge. Daher scheint uns eine innere Differenzierung dieser Menge anhand stellungssyntaktischer und funktionaler Kriterien notwendig: Die ersten betreffen die im Skopus einzelner Partikeln möglichen Elemente sowie die Stellung der Partikeln relativ zu ihren Zuordnungskonstituenten. Die zweiten indessen beziehen sich auf die semantisch-pragmatische Leistung der einzelnen Partikellexeme. In neueren Ansätzen wird

hier eine Unterteilung in zwei große Subklassen vorgenommen: Hentschel und Weydt (2003), deren Terminologie wir übernehmen, sprechen von „Fokuspartikeln“, denen sie u.a. *allein, auch, nur, ebenfalls* und *lediglich* zurechnen, und „Intensivpartikeln“, die solche Lexeme wie *(all)zu, etwas, höchst, weitaus* und *recht* umfassen.

Die Intensivpartikeln lassen sich problemlos ausgrenzen: Der Terminus geht auf das englische Nomen *intensifier* zurück (vgl. Hentschel / Weydt 2003: 320) und kennzeichnet die primäre Funktion dieser Partikelsubklasse, die durch die Zuordnungskonstituente genannte Eigenschaft zu verstärken oder abzuschwächen. Anhand dieser Unterscheidung lassen sich die Intensivpartikeln untergliedern in Intensifikatoren mit intensivierend-steigernder Funktion wie *höchst* oder *weitaus* und abschwächend-abstufende De-Intensifikatoren wie *etwas* (vgl. Helbig 1999: 99). Auf der Ebene der Syntax unterscheiden sich die Intensivpartikeln von den Fokuspartikeln dadurch, dass sie immer unmittelbar vor ihrer Zuordnungs-konstituente stehen. Ihre Nach- oder Distanzstellung ist im Normalfall inakzeptabel. Ein weiterer Unterschied liegt darin, dass die Intensivpartikeln Nicht-Nomina, vor allem Adjektive und Adverbien, in ihrem Skopus haben, ihre Verwendung bei Substantiven also ausgeschlossen ist. Dies resultiert daraus, dass sie im Gegensatz zu den großenbezogenen Fokuspartikeln immer auf Eigenschaften bezogen sind, und zwar unabhängig von der morphologischen Gestalt der Zuordnungskonstituente.

Durch den kennzeichnenden Namen *Fokuspartikeln* wird die traditionelle Bezeichnung *Gradpartikeln* ersetzt. Für alle hierher gehörenden Lexeme ist charakteristisch, dass sie „mit ihrem Skopus eine gemeinsame Konstituente [...] bilden, die den Fokus des Satzes darstellt“ (Hentschel/Weydt 2003: 322). Ihre primäre Aufgabe beruht darauf,

Beziehungen zu anderen Propositionen als denen, in denen sie selbst stehen, herzustellen, wobei diese Propositionen explizit geäußert oder nur implizit mitgemeint werden können. Die Fokuspartikeln implizieren also Alternativen zu ihrem Beziehungselement und schließen sie als mögliche Werte in einem größeren Zusammenhang ein oder aus. (Hentschel/Weydt 2003: 322)

Die Gruppe ist recht heterogen und umfasst Lexeme, deren semantisch-pragmatische Leistungen sehr verschieden sind: Zu den Fokuspartikeln gehören also u.a. „Desingularisierungsoperatoren“ wie *auch, ebenso* und *gleichfalls*, die Zeitdimension eröffnende Partikeln wie *erst, schon* und *noch* sowie einen Wert als Näherungswert kennzeichnende Lexeme wie *etwa* und *nahezu* (vgl. Helbig 1988: 45f.). Um die umfangreiche Subklasse der Fokuspartikeln transparenter zu machen, plädieren wir für ihre weitere innere Gliederung. Daher möchten wir aus dieser Subklasse die ein Element einer Menge herausstellenden Lexeme ausgrenzen, die wir *expositive Partikeln* nennen. Auf diese Partikelgruppe gehen wir im Folgenden im Einzelnen ein.

Die Gruppe der expositiven Partikeln umfasst insgesamt fünfzehn Lexeme. Als deren distinktives Merkmal kann u.E. ihre primäre semantische Funktion gelten, d.h. die Exposition eines bestimmten Satzelements. Dieses Element wird dadurch zum Informationskern, d.h. zum Satzfokus.

Es [handelt] sich hierbei semantisch gesehen gar nicht um Gradpartikeln [...], sondern eher um Ausdrücke, die den 'Relevanzfokus' anderer Ausdrücke markieren. (Jacobs 1983: 240)

Die Exposition kann auf zwei verschiedene Weisen erfolgen: Die erste Gruppe der expositiven Partikeln impliziert konversationell, dass die Aussage nur für die Elemente in ihrem Skopus zutrifft, womit alternative Elemente ausgeschlossen sind. Zu dieser Gruppe gehören die Partikeln *genau, eben* und *ausgerechnet*, mit denen wir uns im Weiteren ausführlicher beschäftigen. Die restlichen expositiven Partikeln indessen heben ihr Bezugselement mit der Implikation hervor, dass die Aussage auf die exponierte Skopuskonstituente in besonderer Weise zutrifft, ohne zugleich Alternativen auszuschließen. Hier liegt eine weitere Dichotomie vor, weil sich innerhalb der inklusiven Partikeln eine skalierende und eine nicht skalierende Subklasse unterscheiden lassen. Das bedeutet im ersten Fall, dass die Partikeln eine Hierarchie alternativer Werte implizieren, in der ihr Skopuselement den Höchstwert (*sogar, selbst, höchstens, geradezu*) oder den Mindestwert (*wenigstens, mindestens, zumindest, nicht einmal*) auf dieser Skala repräsentiert. Im zweiten Fall indessen signalisieren sie, dass ihre Skopuskonstituente ein Exemplar einer bestimmten ungeordneten Menge ist. Einige Partikeln implizieren auch eine Wertung durch den Sprecher. Zur Veranschaulichung stellen wir die Subklassifikation innerhalb der Gruppe der expositiven Partikeln in der nachstehenden Tabelle dar:

Tabelle 1. Subklassifikation der expositiven Partikeln

inklusive Partikeln		exklusive Partikeln	
skalierende Partikeln		nicht skalierende Partikeln	
min.	<i>wenigstens mindestens zumindest nicht einmal</i>	<i>besonders insbesondere vor allem gerade geradezu</i>	<i>ausgerechnet eben genau</i>
max.	<i>höchstens sogar selbst</i>		

Zu den nicht skalierenden Partikeln ist anzumerken, dass sie auch graduierend funktionieren können, wenn sie auf Eigenschaften bezogen sind (Elemente im Skopus der Partikel wurden unterstrichen):

Dali spricht von „dem fast imperialen Aufbau meines Genies“, das ihm zu einem geradezu mystischen Verkörperungswunsch verführte. (FAZ, 08.05.2004)

Ihm wird nachgesagt, seine Truppen hätten im Bürgerkrieg mit besonders grausamen Foltertechniken gewütet. (Der Spiegel 38/2004)

Bei der Exposition von Größen wird ihre skalierende Funktion nicht genutzt, was die nachstehenden Belegsätze illustrieren mögen:

So hat Rudolf Borchardt geradezu einen Kinderkanon entworfen, in dem die Schwabschen Sagen und die Zeichnungen John Flaxmans obenan standen. (FAZ, 12.05.2004)

Statistisch haben die ästhetischen Operationen in der Bundesrepublik in den letzten zehn Jahren erheblich zugenommen, besonders in den neuen Bundesländern, da hier aufgrund der Vergangenheit ein Nachholbedürfnis besteht. (FAZ, 06.05.2004)

Im Folgenden möchten wir genauer auf die exklusiven Partikeln *eben*, *genau* und *ausgerechnet* eingehen. Unsere Analyse dieser Lexeme stützt sich auf eine Sammlung von Belegsätzen aus „Der Spiegel“ und aus der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“. In den einzelnen Schritten der Analyse werden ermittelt:

- (1) die eventuellen Satzartrestriktionen,
- (2) die grammatischen Skopustypen,
- (3) die Stellungstypen einzelner Partikeln in Relation zu ihren Skopuskonstituenten,
- (4) die semantisch-pragmatische Leistung der Lexeme und abschließend
- (5) ihre möglichen funktionalen Entsprechungen im Polnischen.

(1) Im Falle von *genau* und *eben* lassen sich keine syntaktischen Restriktionen hinsichtlich der Satzart feststellen, wobei jedoch das seltene Auftreten dieser Partikeln in den nicht behauptenden Satzarten (Aufforderungssatz, Entscheidungs-fragensatz) auffällt. Die einzige Einschränkung betrifft die Partikel *ausgerechnet* im Aufforderungssatz: Da mit der Partikel immer kritisch auf ein Element Bezug genommen wird, scheint ihr Auftreten in Aufforderungen eher unwahrscheinlich. In einem solchen Fall würde sich der Sprecher ja selbst kritisieren, es sei denn, das gegebene Satzglied würde samt *ausgerechnet* im Skopus der voranstehenden Negationspartikel *nicht* stehen. Die Verwendung von *ausgerechnet* ist also nur in negierten Aufforderungssätzen denkbar, was der folgende Beispielsatz illustrieren mag:

*Nimm nicht **ausgerechnet** den schwarzen Pulli mit!*

(2) In Hinblick auf Typen von Zuordnungskonstituenten lassen sich für die Partikel *ausgerechnet* keine Einschränkungen feststellen. Dies resultiert vor allem aus der Tatsache, dass *ausgerechnet* keine Funktionsambiguitäten aufweist und in jeder Position und vor jedem Bezugsglied nur als Partikel interpretierbar ist. Restriktionen unterliegen dagegen die übrigen exklusiven Partikeln: Bei *genau* und *eben* ist ein Verb als Skopuselement überhaupt ausgeschlossen. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass *genau* bei dieser Art des Bezugs als Adverb, *eben* dagegen als Adverb oder als Abtönungspartikel interpretiert werden können. Darüber hinaus ist ein adjektivisches Skopuselement für die beiden Partikeln eher unwahrscheinlich. Für sie ist auch charakteristisch, dass sie immer ein Korrelat erfordern, wenn in ihrem Skopus ein ganzer Satz steht:

*Für viele Männer ist die eigene Sexualität **genau** deshalb aufregend, weil sie unberechenbar, launenhaft und potenziell gefährlich ist [...]. (Der Spiegel ONLINE)*

*Es komme **eben** darauf an, [...] wie wirksam die Gewerkschaften die Unternehmen lahm legen. (Der Spiegel ONLINE)*

Die meisten Restriktionen hinsichtlich der Skopuskonstituente weist aus semantischen Gründen *eben* auf, denn in Nominal- und Präpositionalphrasen müssen Demonstrativ- bzw. Possessivpronomina, eventuell auch Zahlwörter vorhanden sein, oft folgt ihnen

auch ein identifizierender Relativsatz. Unter den pronominalen Zuordnungskonstituenten erscheinen bevorzugt Demonstrativa:

*Selbst wenn die Regierungsmehrheit nur mit einem Ausschußmitglied vertreten sei, so müsse die Gegenseite dann **eben** mit diesem einen den Kompromiß suchen. (FAZ, 06.05.2004)*

*Schon früher hat Erlacher dokumentiert, dass bei geträumten Handbewegungen **eben** jene Hirnareale aktiv werden, die diesen Vorgang auch im Wachen steuern. (Der Spiegel 10/2004)*

Falls die Verwendung von *eben* eine semantisch inakzeptable Struktur ergibt, kann diese durch *genau* ersetzt werden und so akzeptabel werden. Zur Veranschaulichung seien diese Regelmäßigkeiten in nachstehender Tabelle zusammengestellt:

Tabelle 2. Grammatische Skopustypen der exklusiven expositiven Partikeln

	NP / PP	Pronomen	Verb	Adjektiv	Numerale	Adverb	Hypotaxe
<i>ausgerechnet</i>	+	+	+	+	+	+	+
<i>eben</i>	mit Demonstrativa bzw. Possessiva oder Zahlangaben	vor allem Demonstrativa	–	unwahrscheinlich	+	+	+(mit Korrelat)
<i>genau</i>	+	+	–	unwahrscheinlich	+	+	+(mit Korrelat)

(3) Zu den möglichen Stellungen der exklusiven Partikeln lässt sich feststellen, dass ihre Nach- oder Distanzstellung recht selten, wenn nicht überhaupt inakzeptabel ist. Diese Anordnungsrestriktion betrifft besonders die Partikel *eben*, die in diesen Positionen als Adverb, Adjektiv bzw. auch als Abtönungspartikel interpretiert werden könnte. Die Nachstellung von *genau* und *ausgerechnet* indessen ist zwar fast immer akzeptabel, gilt aber in der deutschen Gegenwartssprache als stilistisch markiert. Im folgenden Beleg ist die Partikel übrigens nicht direkt, sondern als Parenthese nachgestellt:

*Am Internationalen Frauentag, **ausgerechnet**, soll etwas Glamourstaub in den Alltag gepustet werden. (Der Spiegel ONLINE)*

Möglich wäre aber auch eine Variante, in der die Partikel postnominal steht, wobei es zu keiner Sinnänderung kommt:

*Am Internationalen Frauentag **ausgerechnet** soll etwas Glamourstaub in den Alltag gepustet werden.*

(4) Die semantisch-pragmatische Funktion der analysierten Partikeln besteht – wie gesagt – in der Herausstellung des Elements in ihrem Skopus durch dessen Präzisierung

und Identifizierung. Mit den genannten Lexemen wird also darauf verwiesen, dass die Aussage besonders für die hervorgehobene Bezugskonstituente gilt bzw. hinsichtlich dieser besondere Relevanz hat. Darüber hinaus signalisieren die Partikeln die unbedingte Einhaltung der Konversationsmaximen der Qualität und Quantität, d.h., sie implizieren ein Verbot nach oben oder nach unten gerichteter Grenzüberschreitung (vgl. Altmann 1978: 143). Für die Partikel *ausgerechnet* lässt sich zusätzlich feststellen, dass sie die Unerwartetheit der in der Skopuskonstituente genannten Größe konversationell impliziert. *Ausgerechnet* gilt also als emotionaler Ausdruck von Verwunderung, Unwillen, Ärger oder Bedauern. Es ist immer kritisch auf ein Element bezogen und deutet die negative Einstellung des Sprechers an (vgl. Altmann 1978: 138).

(5) Im letzten Schritt unserer Analyse möchten wir auf die Möglichkeiten hinweisen, die exklusiven Partikeln *genau*, *eben* und *ausgerechnet* in der polnischen Sprache funktional adäquat wiederzugeben. Für die genannten Partikeln der strikten Genauigkeit, aber auch im Allgemeinen für alle expositiven Partikeln des Deutschen lassen sich für das Polnische keine Fälle der Unübersetzbarkeit feststellen. Restriktionen mögen lediglich hinsichtlich der grammatischen Formen bestehen, die jedoch für das Übersetzen nicht von primärer Bedeutung sind. Unter den funktionalen Entsprechungen der expositiven Partikeln finden wir im Polnischen, neben Partikeln, auch Adverbien und verschiedene Arten von Syntagmen.

Als Basis für die Ermittlung der polnischen funktionalen Entsprechungen dienen uns eigene Übersetzungen von Belegsätzen unseres Analysematerials. Diese Vorgehensweise ermöglicht uns, die Partikeln im Äußerungskontext zu betrachten. Zur Veranschaulichung führen wir nur einige Belegsätze und ihre Übersetzungen an:

Genau diese [Schlafphase] will der Wissenschaftler [...] bei seinem Probanden vermessen. (Der Spiegel 10/2004)

→ *Akurat tę fazę snu naukowiec chce zmierzyć u uczestnika eksperymentu.*

Nach dem amerikanischen Bürgerkrieg hatte ein Unionsgeneral dekretiert, dass befreite Sklaven eben diese Güter als Entschädigung erhalten sollten. (Der Spiegel ONLINE)

→ *Po wojnie secesyjnej jeden z generalów Unii zarządził, że byli niewolnicy otrzymają jako rekompensatę właśnie te dobra.*

So wird ausgerechnet aus dem Moment des Triumphes das Symbol des Scheiterns. (Der Spiegel 10/2004)

→ *I tak właśnie moment triumfu staje się symbolem porażki.*

Wie sind Sie darauf gekommen, dass ausgerechnet "Gesundes" wie Rohkostsalate und Vollkornbrot Probleme verursachen kann? (Der Spiegel ONLINE)

→ *Skąd przyszło Panu na myśl, że akurat zdrowa żywność jak surówki i pełnoziarnisty chleb może powodować problemy?*

Die vorgeschlagenen Übersetzungen der Sätze zeigen, dass die analysierten Partikeln im Polnischen mit dem standardsprachlichen Lexem *właśnie* bzw. dem eher expressiven Lexem *akurat* wiedergegeben werden können. Die polnischen Entsprechungen sind ebenfalls Partikeln und können einander als im Prinzip kontextfreie Synonyme ohne

gravierenden Unterschied ersetzen. Ihre semantisch-pragmatische Leistung deckt sich mit der der deutschen Lexeme. Falls sich im Skopus der deutschen Partikel eine Mengen- oder Maßangabe befindet, wird bei der Übersetzung die Partikel *akurat* bevorzugt. In einem solchen Kontext kann ihr funktional auch das Adverb *dokładnie* entsprechen:

Genau 30 Jahre nach dem Rücktritt Willy Brandts kommt in Berlin das Stück „Demokratie“ heraus. (Der Spiegel 19/2004)

→ *Akurat / Dokładnie 30 lat po ustąpieniu Willy'ego Brandta wychodzi w Berlinie sztuka „Demokratie - Demokracja“.*

Als funktionale Entsprechungen für *ausgerechnet* gelten die polnischen Partikeln *akurat* und *właśnie*. Den kritischen Unterton der deutschen Partikel signalisiert jedoch eher die polnische Partikel *akurat*. Möchte man in der Übersetzung die Unerwartetheit und / oder Außergewöhnlichkeit des herausgestellten Elements expressiv signalisieren, kann man sich u.U. für den Ausdruck *ni mniej, ni więcej, tylko* entscheiden, in dessen Skopus im Polnischen vorwiegend Substantive oder Pronomina stehen.

Auf den Einfall, Schulden einzutreiben, brachten ihn ausgerechnet die eigenen Pleiten. (Der Spiegel 38/2004)

→ *Pomysł ściągania długów podsunęły mu ni mniej, ni więcej, tylko jego własne kłopoty finansowe.*

Zur Wiedergabe der deutschen exklusiven expositiven Partikeln im Polnischen stehen dem Übersetzer nicht nur Partikeln, sondern auch Adverbien und verschiedene Ausdrücke zur Verfügung. Die vorgeschlagenen Mittel der Übersetzung, die stilistisch differieren, fassen wir in folgender Tabelle zusammen:

Tabelle 3. Entsprechungen der deutschen exklusiven expositiven Partikeln im Polnischen

expositiv Partikel des Deutschen	Wiedergabe im Polnischen	Entsprechungen; Bemerkungen
genau	akurat	Partikel; stilistisch markiert, expressiv
	dokładnie	Adverb; bevorzugt bei Mengen- und Maßangaben
eben	właśnie	Partikel; Standardvariante
ausgerechnet	akurat	Partikel; signalisiert kritische Sprecherhaltung
	właśnie	Partikel; Standardvariante
	ni mniej ni więcej, tylko	Ausdruck; im Skopus Substantive und Pronomina; signalisiert expressiv Unerwartetheit

Diese systematische Zusammenstellung der deutschen Expositiva und ihrer funktionalen Entsprechungen im Polnischen kann u.E. im Bereich der Lexikologie und Lexikographie und somit auch in dem der Translationspraxis genutzt werden. Eine solche Zuordnung der polnischen Entsprechungen lässt sich auch für die verbleibenden expositiven Partikeln herstellen. Ausschlaggebend ist dafür die Systematisierung der deutschen expositiven Partikeln, die in der Tabelle 1 zusammengefasst wurde. Dank der Binnengliederung der Gesamtklasse wird sowohl unter den deutschen Partikeln als auch unter ihren polnischen Entsprechungen eine systematische Ordnung ermöglicht.

Literatur

- Altmann, H. (1976): *Die Gradpartikeln im Deutschen*. Untersuchungen zu ihrer Syntax, Semantik und Pragmatik. Tübingen.
- Altmann, H. (1978): Gradpartikel-Probleme. Zur Beschreibung von gerade, genau, eben, ausgerechnet, vor allem, insbesondere, zumindest, wenigstens. Tübingen.
- Altmann, H. (1979): Funktionsambiguitäten und disambiguierende Faktoren bei polyfunktionalen Partikeln. In: Weydt, H. (Hrsg.) (1979): *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin, 351–364.
- Bußmann, H. (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart.
- Engel, U. (2004): *Deutsche Grammatik – Neubearbeitung*. München.
- Foolen, A. (1983): Zur Semantik und Pragmatik der restriktiven Gradpartikeln: *only, nur* und *maar/alleen*. In: Weydt, H. (Hrsg.) (1983): *Partikeln und Interaktion*. Tübingen, 188–199.
- Grochowski, M. (1997): *Wyrażenia funkcyjne*. Studium leksykograficzne. Kraków.
- Helbig, G. (1988): *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig.
- Helbig, G. (1999): *Deutsche Grammatik*. Grundfragen und Abriss. München.
- Helbig, G./Buscha, J. (1999): *Deutsche Grammatik*. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig.
- Hentschel, E. / Weydt, H. (2003): *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin.
- Jacobs, J. (1983): *Fokus und Skalen*. Zur Syntax und Semantik der Gradpartikeln im Deutschen. Tübingen.
- Zifonun, G./Hoffmann, L. Strecker, B. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin.

A SOCIO-PRAGMATIC APPROACH
TO NONVERBAL COMMUNICATION
WITH REFERENCE TO THE FORMAL CLASSROOM SETTING

JOANNA PUPPEL

I. Introduction

The main purpose of the article has been to carry out an analysis of nonverbal communication from the perspective of the two sociological theories: the Social Exchange Theory and the Social Impact Theory, and in the context of teacher-student interaction, with English as both a target language and a language of instruction.

In the article the following assumptions have been presented:

1. The effectiveness of teaching a foreign language (for example, English) depends, among other factors, on nonverbal communication accompanying verbal communication and also taking place in the classroom context.
2. The individual teacher's skill of perceiving the student's use of nonverbal elements (signals) together with verbal messages co-decides about successful didactic communication.
3. Nonverbal immediacy of the teacher has an impact on the learning process.
4. The greater is the impact of the teacher's use of nonverbal elements in the didactic process, the more effective are the general results of learning a foreign language.

II. Multi-factor model of communication in the formal classroom setting

Communication which takes place in the teaching – learning process very much resembles natural communication (i.e. not artificial). One may look at it from the point of view of communication models proposed by researchers such as Lasswell (1948), Shannon and Weaver (1949), Schramm (1954), Gerbner (1956), and Meyer-Eppler (1959). One may quite safely posit that communication in the formal classroom setting

is more complex than one may assume, for it not only involves interaction between the teacher and the student but also between the communicative environment and the didactic material. Figure 1. shows a multi-factor model of communication which takes place in the formal classroom setting.

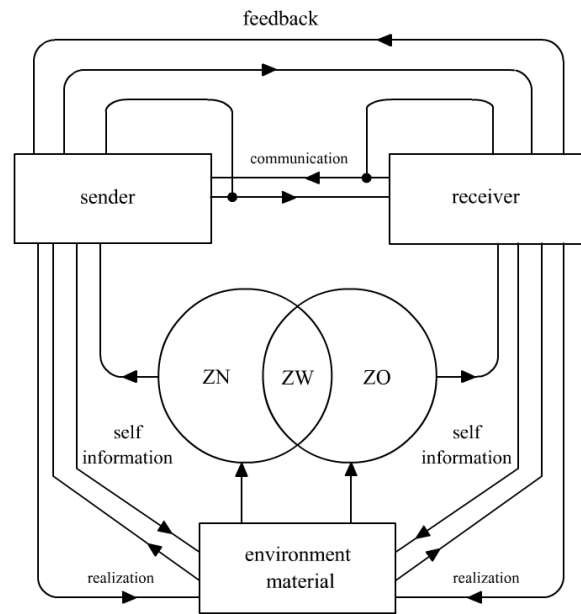


Figure nr 1

Where:

ZN – the sender's lexicon

ZW – lexicon mutual for the sender and the receiver

ZO – the receiver's lexicon

Self-information – information gained about the environment

Realization – action on the environment

This model suggests that the most important factor of the whole communicative process which takes place in a classroom setting is the teacher - student interaction. The interaction has a character of input/intake, in this case relating to a foreign language, e.g.

foreign language acquisition (Krashen 1981, 1982). Krashen's input hypothesis tries to identify what it is that makes input comprehensible (or incomprehensible) to the learner, as well as identify its role in the language-learning process. Of particular interest has been the effect of the input that is provided to the learners, the interactions which the learners engage in, and how the input and interactions facilitate comprehension and foster a foreign language acquisition process. Bearing it in mind, we can state that the acquisition of a foreign language is enhanced thanks to nonverbal behaviors of a language instructor. Thus, foreign language acquisition also takes place due to appropriate nonverbal information, that is, input from the teacher as an adequate element of the process of social exchange. I will evaluate this process later on in this article.

III. Nonverbal communication in the light of the Social Exchange Theory and the Social Impact Theory

The human actions serve specific purposes. Therefore, human behaviors can be weighed in terms of particular aims. Nonverbal communication, although it differs from consciously generated verbal communication, also subordinates the principle of realization of human aims. In that sense we may talk about nonverbal communication as subservient to the aim. Thus, in the communicative act, nonverbal behaviors are assumed to serve in exchanging information as a form of social exchange.

III.1. Nonverbal communication in the light of the Social Exchange Theory

The phenomenon of social exchange is fully described by the Social Exchange Theory proposed by Thibault and Kelly (1952). The theory analyses the social process as an exchange of rewards and costs an individual gains or expects to gain from his/her interaction partner. According to this theory, social exchange e.g. a communicative act, is a mutual action where two or more participants strive to minimize costs and maximize rewards and then base the likeliness of developing a relationship with someone on the perceived possible outcomes. When these outcomes are perceived as benefits, interlocutors disclose more information and develop a closer relationship with the communicator. A simple formula is proposed in this respect:

$$\text{BEHAVIOR (PROFIT)} = \text{AWARDS OF INTERACTION} - \text{COST(S) OF INTERACTION}$$

The theory is of a humanistic nature and it refers to gaining acts of rewards during which the interlocutors offer each other help, advice and acceptance. It is a reciprocal action and it is accomplished without consciously negotiating knowledge and without knowing whether a given reward will be returned or not. In interactions rewards are those elements which are positively implemented (e.g. happiness, love, loyalty, self-acceptance), whereas costs are those elements in the interaction which have a negative value for an agent taking part in a social exchange (e.g. time, energy, attention).

In the light of the social exchange theory, it is assumed that nonverbal communication also takes place in the social exchange process, and that it has positive

or/and negative features. Those features are looked upon through universal (global) categories of interlocutors' feelings. The positive aspect of nonverbal communication engages feelings of happiness, enthusiasm, excitement and, above all, interest in further interaction. The negative aspect of nonverbal communication, on the other hand, engages the opposite feelings, the feeling of sadness, discontent, tension, and it generally causes the lack of further interest in communication.

Nonverbal communication in the process of social exchange also includes "awarding" and/or "punishing" stimuli which each member of an interaction sends or receives depending on the communicative context, and also depending on the interlocutor's awareness of their power of the influence. Additionally, actors taking part in a given social exchange strive to maintain mental comfort of the relationship through positive nonverbal behaviors, the so-called 'nonverbal immediacy'. The concept of immediacy was first advanced by Mehrabian (cf. Wiener and Mehrabian 1968). The concept was described as: "People are drawn toward persons and things they like, evaluate highly, and prefer; they avoid or move away from things they dislike, evaluate negatively, or do not prefer" (Mehrabian 1971:1). In other words, nonverbal immediacy is the degree of perceived physical or psychological closeness between the individuals involved in the process of social exchange.

III.2. Nonverbal communication in the light of the Social Impact Theory

Nonverbal communication has a great impact both on the reception of actors taking part in the communicative process as well as on the transmission of the message. It is usually an unintentional and at the same time unconscious process. Although in the classroom setting the use of nonverbal elements ought to be a rational process and thus the teacher should be fully aware of their power of impact. However, we all know that the social impact is a mutual process; thus both parties of a communicative act influence each other through the use of nonverbal behaviors.

Mehrabian's (1971) research shows that:

- 7% of meaning is contained in the words that are spoken,
- 38% of meaning is paralinguistic (the way that the words are said), and
- 55% of meaning is contained in facial expression.

Birdwhistell (1970) has carried out similar research where he has observed that 65% of a message is conveyed nonverbally and only 35% has meaning located in the verbal modality. In the light of the above findings, it is crucial to emphasize that nonverbal communication has a great impact on every communicative act, including communicative acts which take place in a formal classroom setting, particularly in a language teaching context.

The above can help us to formulate the following dependencies and statements:

1. Each nonverbal behavior influences the participants of a given communicative act in either a positive or negative way.

2. The more positive are the nonverbal elements which take part in a verbal message, the more effective the message is and the greater is its impact on a particular member of a communicative act.
3. We are more prone to listen to the communicators who use positive and immediate nonverbal elements.
4. We are more prone to listen to those communicators whose influencing powers are greater.
5. The greater are the influencing powers, the better we are as communicators.

IV. Teaching and learning in the context of nonverbal communication as forms of social exchange and social impact

There is no doubt that communicative acts with the use of vocal-auditory modality are accompanied by nonverbal behaviors. Despite that, teachers very often underestimate the role of nonverbal elements in their teaching practices. What is more, these elements can provide very meaningful information about students and/or about teachers themselves. During a language class, teachers (i.e. instructors) scrutinize the linguistic elements of a student's discourse forgetting that communication is multi-channeled and that it does not utilize a single modality. Von Raffler-Engel (1980) observed that "man communicates both verbally and nonverbally and (...) the total message lies in the combination of the two modalities". She also asserts that in order to reduce communication "to the sole channel of verbalization is not communicating in full". The formal classroom setting is an example of such communication. Thus, it is crucial to look at the teacher – student interaction as a form of social exchange combining two modalities, as well as to look at how students evaluate communication where the teacher puts more effort to his/her nonverbal message.

The acquisition of a foreign language focuses on gaining specific skills in the context of social exchange, acquisition is never context free. In that sense, we learn 'something' in order to be able to exchange it socially. Acquisition is said to help to establish cooperation between interlocutors, and each cooperation is based on two rules which guarantee the existence of social exchange, namely:

1. "I am right"
2. "I want to be liked".

Thus, these two rules while used interchangeably, force members of a given social exchange to certain forms of negotiation and openness to each other.

V. The research methodology

The present study was aimed at two groups: teachers and students of English as a foreign language. The study was conducted at two universities, the University of Nijmegen, Holland and Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland. In the research,

an equal number of participants took part: 40 teachers (20 teachers from Holland (5 men, and 15 women), and 20 teachers from Poland (4 men and 16 women), and 40 students (20 students from Holland (2 men and 18 women), and 20 students from Poland (4 men and 16 women)). The average age of the students was 21,8 years, and the average age of the teachers was 36,8 years. Additionally, the average years of learning English was estimated (9,05), and the average number of years of teaching English was 11,7.

The research was conducted with the help of a questionnaire which gathered information on:

- self-evaluation of nonverbal elements of teachers and students,
- evaluation of student's nonverbal elements by teachers,
- evaluation of teacher's nonverbal elements by students,
- self-awareness of the existence of nonverbal communication both in the teachers and students.

V. The analysis of the material

V.1. The perception of nonverbal behaviors

The first task directed to the respondents was to find out whether the nonverbal behaviors are perceived as pleasant, neutral or unpleasant. In the questionnaire for both groups, teachers and students were asked to answer a question connected with perception of nonverbal elements. The question was: "Do you perceive nonverbal behaviors as only pleasant, neutral or only unpleasant?"

Teachers perceived nonverbal behaviors in 90% as neutral (see Table nr 1 and Figure nr 2).

Only pleasant	7,50%
Neutral	90%
Only unpleasant	2,50%

Table nr 1

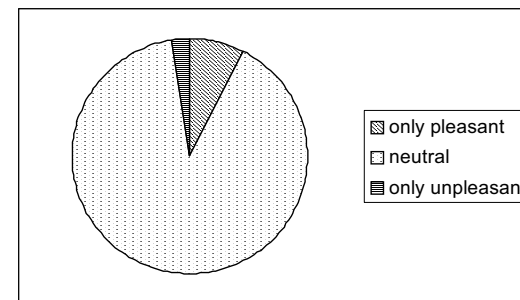


Figure nr 2

Whereas, students perceived nonverbal elements mainly as neutral behaviors (72,5%) and also as pleasant (27,5%) (see Table nr 2 and Figure nr 3).

Only pleasant	27,50%
Neutral	72,50%
Only unpleasant	0,00%

Table nr 2

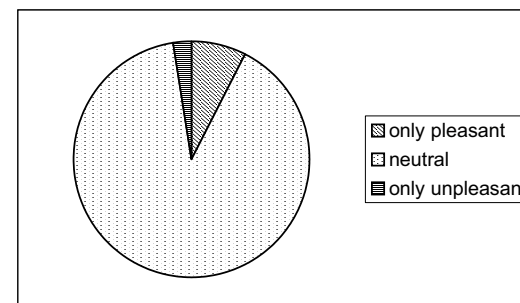


Figure nr 3

V.2. Nonverbal communication in the formal classroom setting

The main question of the research project was connected with the perception of particular nonverbal behaviors in the formal classroom setting from the point of view of

two researched groups – teachers and students. All nonverbal behaviors were arranged into the following six categories: body posture, gestures, facial expressions, eye contact, voice and intonation, and personal distance.

V.2.1. The teachers' nonverbal communication in the formal classroom setting

Below are presented nonverbal elements teachers favor most and least in their students' communicative behavior:

(A) Body posture

Nonverbal behavior:	Pleasant	Neutral	Unpleasant
Sitting posture	35%	65%	0
Walking posture	12,50%	57,50%	30%
Relaxed posture	52,50%	42,50%	5%
Tensed posture	0	7,50%	92,50%

Table nr 3

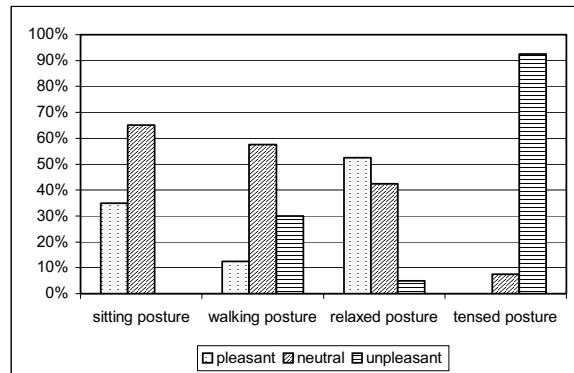


Figure nr 4

It follows from the above that teachers prefer relaxed (52,5%) and sitting body posture (35%). On the contrary, tensed body posture (92,5%) is perceived very clearly as an unpleasant nonverbal element.

(B) Use of gestures

Nonverbal behavior:	pleasant	neutral	unpleasant
Use of the index finger	2,5%	42,5%	55%
Manual gestures	35%	60%	5%
Hand stroking a hand	2,5%	40%	57,5%
Touching the cheeks	5%	57,5%	37,5%
Arms crossed on the chest	0	40%	60%
Changing the body position on the chair	5%	77,5%	17,5%
Scratching the back of the head	2,5%	65%	32,5%

Table nr 4

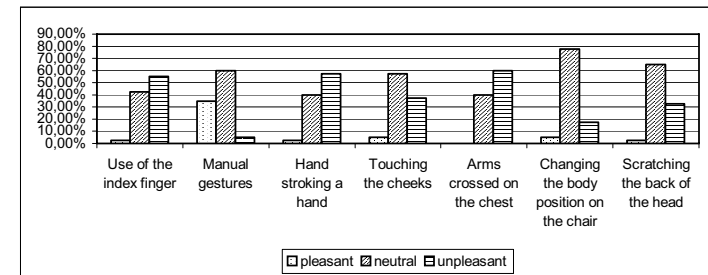


Figure nr 5

It is evident that manual gestures made up 35% of pleasant nonverbal behaviors of the total researched population of teachers. The teachers perceive arms crossed on the chest (60%) and hand stroking a hand (57,5%) as unpleasant nonverbal behaviors.

(C) Facial expressions

Nonverbal behavior:	pleasant	neutral	unpleasant
Brow movements	17,50%	62,50%	20%
Smile	90%	10%	0
Mouth tightened	0	22,50%	77,50%
Mouth wideopen	0	37,50%	62,50%
Wide open eyes	10%	50%	40%

Table nr 5

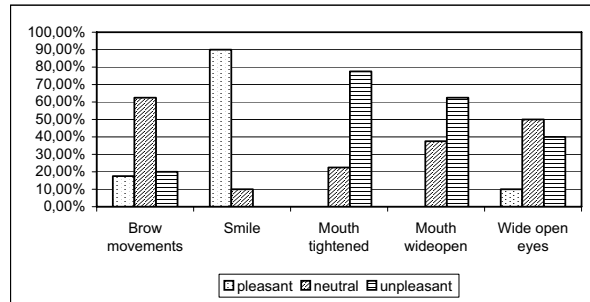


Figure nr 6

In the nonverbal category of 'facial expression', 90% of respondents perceived smile as the most pleasant nonverbal behavior, whereas mouth tightened (77,5%) and mouth wideopen (62,5%) were perceived as the most unpleasant behaviors.

(D) Eye contact

Nonverbal behavior:	pleasant	neutral	unpleasant
Frequent eye contact	80%	20%	0
Avoiding eye contact	0	7,50%	92,50%
Lack of eye contact	0	5%	95%
Dispersed gaze	0	22,50%	77,50%

Table nr 6

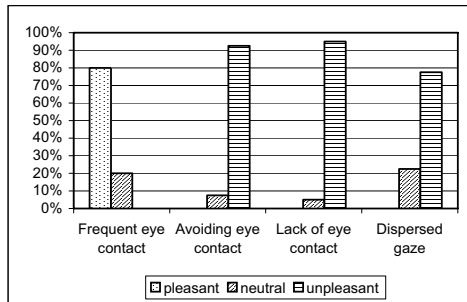


Figure nr 7

Frequent eye contact has been evaluated by the teachers in 80% as a pleasant nonverbal element, and the lack of eye contact in 95% was perceived as unpleasant. Therefore, the impact of nonverbal communication based on avoiding eye contact has been evaluated in a definitely negative way.

(E) Voice and intonation

Nonverbal behavior:	pleasant	neutral	unpleasant
Quiet voice	22,50%	32,50%	45%
Mild voice	60%	40%	0
Loud voice	17,50%	50%	32,50%
Monotone intonation	0	40%	60%
Rising intonation	22,50%	67,50%	10%
Falling intonation	10%	72,50%	17,50%
Rising-falling intonation	20%	72,50%	7,50%
Falling-rising intonation	17,50%	77,50%	5%

Table nr 7

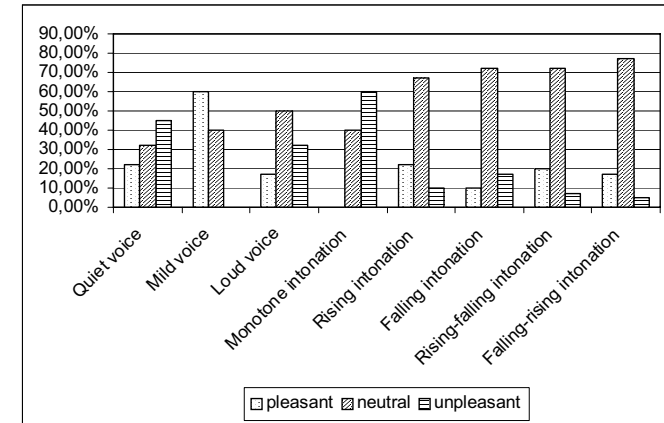


Figure nr 8

In this category the most preferred type of nonverbal behavior was the teacher's mild voice (60%), and the least preferred one was monotone intonation (60%).

(F) Use of personal distance

Four types of personal distance have been considered in the present study. Namely: intimate distance, defined as 0 - 45 cm; individual distance, defined as 45 cm - 1,2 m; social distance, defined as 1,2 m - 3,6 m; public distance, defined as 3,6 m - infinity.

Nonverbal behavior:	pleasant	neutral	unpleasant
Intimate distance	0	10%	90%
Individual distance	35%	45%	20%
Social distance	50%	50%	0
Public distance	22,50%	52,50%	25%

Table nr 8

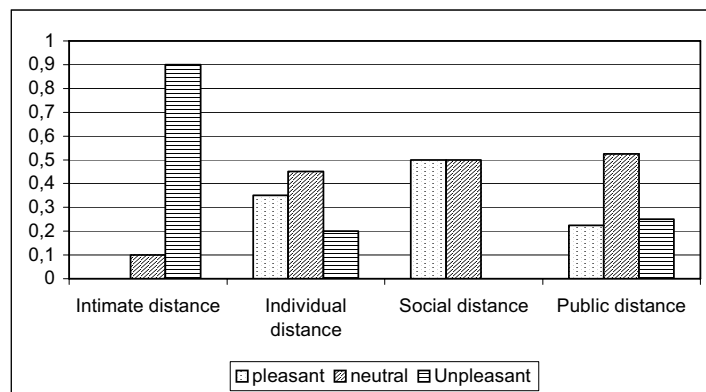


Figure nr 9

From the obtained results it follows that social distance (50%) has been perceived as the most pleasant nonverbal behavior, while intimate personal distance in 90% as the most unpleasant one.

To make all the findings more clear, they have been organized in the table showing the most valuable (i.e. most pleasant) behaviors and the least favored ones in the teacher-student interaction.

Positive type of nonverbal behavior in the formal classroom setting	The acceptance of the importance of the nonverbal behaviors in the communicative process in teacher-student dyad by the teacher
1. Smile	90%
2. Frequent eye contact	80%
3. mild voice	60%
4. relaxed body posture	52,5%
5. social personal distance	50%
6. sitting body posture	35%
7. manual gestures	35%
8. individual personal distance	35%
9. rising intonation	22,5%
10. quiet voice	22,5%
11. public personal distance	22,5%
12. rising-falling intonation	20%
13. walking body posture	12,5%
14. brow movement	17,5%
15. falling-rising intonation	17,5%
16. loud voice	17,5%
17. falling intonation	10%
18. wideopen eyes	10%
19. touching the cheeks	5%
20. changing the body position on the chair	5%
21. use of the index finger	2,5%
22. scratching the back of the head	2,5%
23. hand stroking a hand	2,5%
24. tensed body posture	0%
25. arms crossed on the chest	0%
26. mouth tightened	0%
27. mouth wide open	0%
28. avoiding eye contact	0%
29. lack of eye contact	0%
30. dispersed eye contact	0%
31. monotone intonation	0%
32. intimate personal distance	0%

Table nr 9

The above ranking may serve as a summing up of the findings related to the teachers' perception of nonverbal communication.

V.2.2. Students' nonverbal communication in the formal classroom setting

As indicated earlier in the paper, the second group of respondents was a group of students. They were asked to point out nonverbal behaviors of teachers which they may perceive as pleasant, unpleasant and neutral in the instructor's message.

(A) Body posture

Nonverbal behavior:	pleasant	neutral	unpleasant
Sitting posture	27,50%	52,50%	20%
Walking posture	40%	52,50%	7,50%
Relaxed posture	80%	12,50%	7,50%
Tensed posture	0	5%	95%

Table nr 10

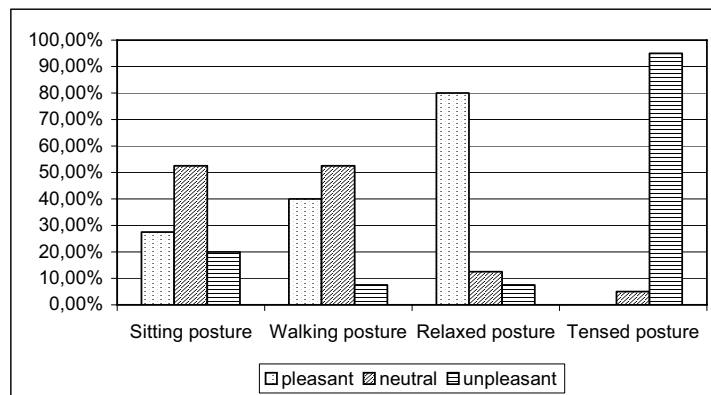


Figure nr 10

The above findings show that the students prefer the teachers' relaxed body posture (80%) and that they also perceive the teachers' walking posture as pleasant (40%).

(B) Use of gestures

Nonverbal behavior:	pleasant	neutral	unpleasant
Use of the index finger	15%	20%	65%
Manual gestures	65%	27,50%	7,50%
Hand stroking a hand	7,50%	45%	47,50%
Touching the cheeks	0	40%	40%
Arms crossed on the chest	0	47,50%	52,50%
Changing the body position on the chair	2,50%	60%	37,50%
Scratching the back of the head	0	47,50%	52,50%

Table nr 11

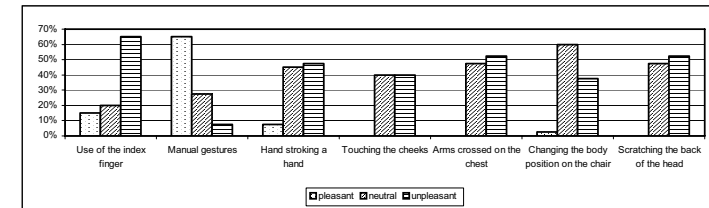


Figure nr 11

In the category of nonverbal behaviors 'Use of gestures', manual gestures used in the formal classroom setting by the teachers have been perceived as basically pleasant nonverbal elements (65%). Moreover, the use of the index finger has been perceived as unpleasant by 65% of the student population.

(C) Facial expressions

Nonverbal behavior:	pleasant	neutral	unpleasant
Brow movements	37,50%	45%	17,50%
Smile	85%	7,50%	7,50%
Mouth tightened	0	27,50%	72,50%
Mouth wideopen	0	30%	70%
Wide open eyes	0	32,50%	67,50%

Table nr 12

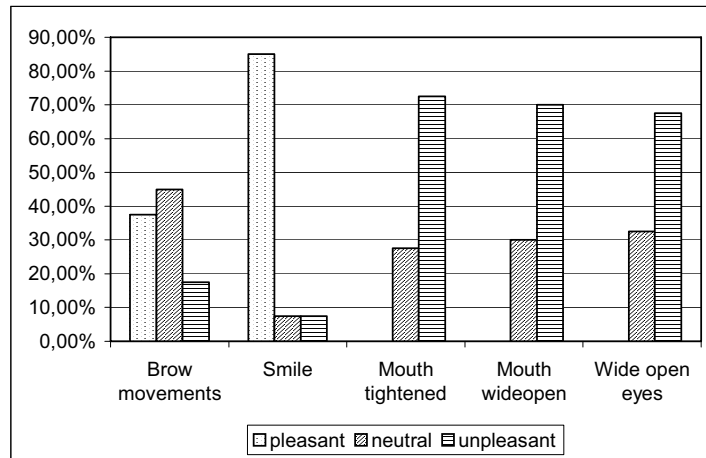


Figure nr 12

It follows that the teachers' smile has been perceived by researched students as a very clearly pleasant nonverbal element (85%). On the other hand, mouth tightened, mouth wideopen and wide open eyes were perceived as unpleasant behaviors, as shown in Fig. nr 12.

(D) Eye contact

Nonverbal behavior:	pleasant	neutral	unpleasant
Frequent eye contact	72,50%	22,50%	5%
Avoiding eye contact	2,50%	17,50%	80%
Lack of eye contact	0	12,50%	87,50%
Dispersed gaze	5%	20%	75%

Table nr 13

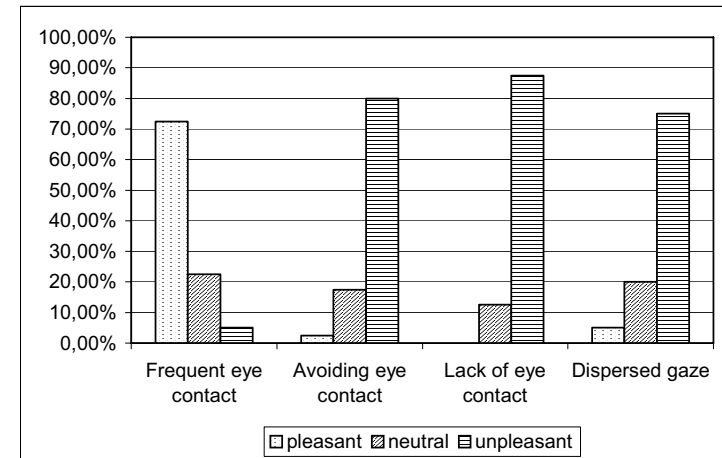


Figure nr 13

The teachers' frequent eye contact has been perceived by researched students as pleasant (75%). Thus, it has without any doubt a very positive impact on teacher-student classroom interaction.

(E) Voice and intonation

Nonverbal behavior:	pleasant	neutral	unpleasant
Quiet voice	10%	20%	70%
Mild voice	72,50%	22,50%	5%
Loud voice	35%	35%	30%
Monotone intonation	0	7,50%	92,50%
Rising intonation	25%	47,50%	27,50%
Falling intonation	15%	5%	35%
Rising-falling intonation	40%	52,50%	75%
Falling-rising intonation	30%	62,50%	7,50%

Table nr 14

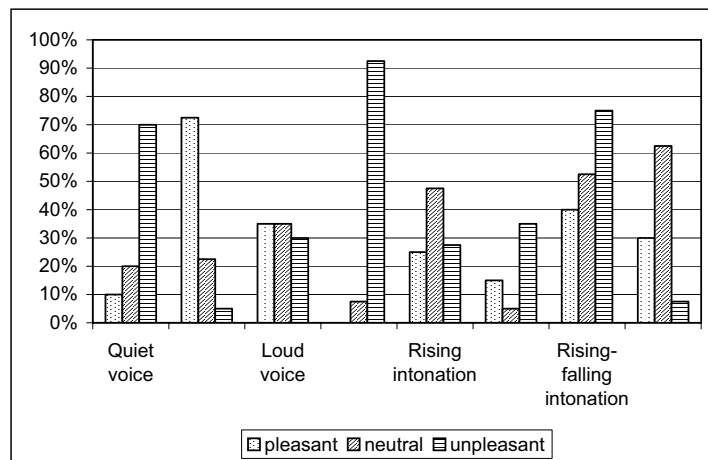


Figure nr 14

From the obtained results, it follows that mild voice has been perceived as the most pleasant nonverbal behavior in the voice and intonation category (72,5%). The result correlates with the results obtained from the researched teachers.

(F) Use of personal distance

Nonverbal behavior:	pleasant	neutral	unpleasant
Intimate distance	2,50%	12,50%	85%
Individual distance	35%	40%	25%
Social distance	77,50%	20%	2,50%
Public distance	32,50%	55%	12,50%

Table nr 15

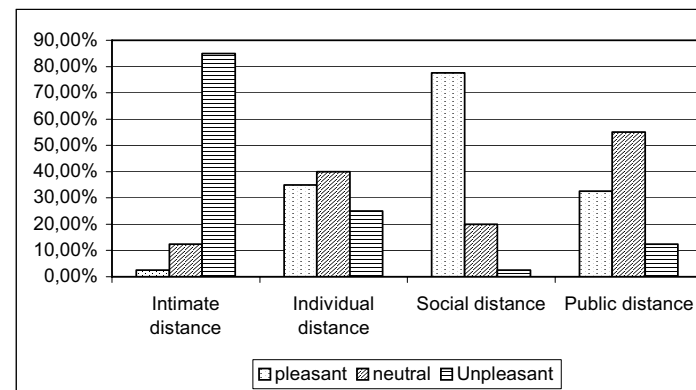


Figure nr 15

In the formal classroom setting students definitely prefer social personal distance (75,5%).

Again, to make all the findings more clear, they have been organized in the table which shows the most valuable (i.e. most pleasant) behaviors and the least favored ones in the student-teacher interaction.

Positive types of nonverbal behavior in the formal classroom setting	The acceptance of the importance of the nonverbal behaviors in the communicative process in teacher-student dyad by students
1. smile	85%
2. relaxed body posture	80%
3. social personal distance	77,5%
4. frequent eye contact	72,5%
5. mild voice	72,5%
6. manual gestures	65%
7. walking body posture	40%
8. rising-falling intonation	40%
9. brow movements	37,5%
10. loud voice	35%
11. individual personal distance	35%
12. public personal distance	32,5%

13. falling-rising intonation	30%
14. sitting posture	27,5%
15. rising intonation	25%
16. the use of the index finger	15%
17. falling intonation	15%
18. quiet voice	10%
19. hand stroking a hand	7,5%
20. dispersed gaze	5%
21. changing the body position on the chair	2,5%
22. avoiding eye contact	2,5%
23. intimate personal distance	2,5%
24. tensed body posture	0%
25. touching the cheeks	0%
26. arms crossed on the chest	0%
27. scratching the back of the head	0%
28. mouth tightened	0%
29. mouth wideopen	0%
30. wide open eyes	0%
31. lack of eye contact	0%
32. monotone intonation	0%

Table nr 16

V.3. The awareness of the existence of nonverbal behaviors in communication

Teachers and students were asked the same question concerning awareness of the existence of nonverbal communication. The question was: "Are you aware of the existence of nonverbal behaviors in communication?"

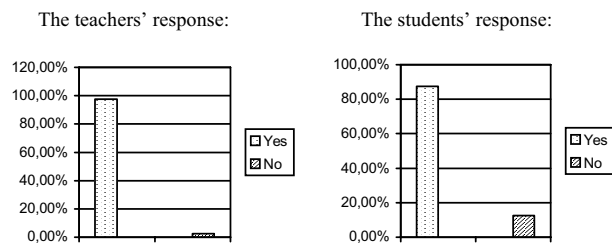


Figure nr 16

Figure nr 17

In 97,5% of the cases the teachers are aware of the existence of nonverbal elements (see Figure no 16). The researched students are aware in 87,5% of the existence of nonverbal behaviors (see Figure no 17). Thus, on the basis of the results obtained we can clearly conclude that both researched groups are strongly aware of the existence and importance of nonverbal behaviors in foreign language teaching practice as a form of the communicative process.

VI. Conclusions

The results obtained suggest that both nonverbal communication and verbal communication in a very clear way are subject to the law of social behavior which has been proposed in the light of the two sociological theories mentioned above. Both theories, that is, the theory of social exchange and the theory of social impact, have been shown to be vital both in the use and analysis of nonverbal communication which constitutes a part of social exchange. It has also been shown that they have gained clear support within applied linguistics, since they have emphasized their significant role in the teaching-learning process. In particular, the following conclusions may be proposed:

1. On the basis of the research conducted by means of a questionnaire for both groups: teachers and students concerning their awareness of the existence of nonverbal elements and their use in the didactic context, we may state that both groups are strongly aware of the existence of nonverbal behaviors in the communicative dyad 'teacher-student'. It means that communication in the formal classroom setting is not one-dimensional, that is, based only on verbal modality, but is clearly supported by various nonverbal elements used by both teachers and students.
2. From the point of view of the social exchange theory and the social impact theory the communicative relationship between teachers and students is seen as a process of mutual dependency and impact where the members depend on each other in order to gain profit in the form of a bilateral satisfaction. Under the circumstances, it simply means gaining success in teaching and gaining success in the form of effective learning.
3. Both groups which take part in the didactic process, exert a certain impact on each other. It means that the teacher's nonverbal communication supports his/her verbal message and the student's nonverbal communication helps the teacher perceive whether his/her message was effective.
4. In the formal classroom setting, both types of communication (that is, verbal and nonverbal) are an integral part of social exchange in the teacher-student dyad.
5. The obtained results show that both groups are aware of the existence of nonverbal communication in the didactic process. In particular, they have helped to acknowledge that:

- (a) nonverbal communication constitutes a significant element of the teachers' impact in the process of teaching and in the anticipation of profits which result in the progress of learning a foreign language by the students, and
- (b) the perception of the teachers' nonverbal communication by the students is a significant element of the students' progress which they make in the process of learning a foreign language. They are aware that these elements may help them to strengthen the teachers' verbal messages and at the same time help them in gaining success (profit) in the form of effective foreign language acquisition.
6. The nonverbal contribution teachers and students make to the classroom communication is highly valued; all nonverbal behaviors can be ranked on a scale "pleasant" (positive) – "unpleasant" (negative).
 7. An increased number of positive nonverbal elements used in the teacher's messages results in increased student affection towards the subject matter.
 8. Students who become motivated to learn a given subject matter because of the presence of positive nonverbal elements in the message, will be expected to continue to learn more effectively.
 9. The teacher who increases his/her message by saturating it with positive nonverbal elements, will be perceived as a more competent communicator and at the same time a more effective teacher.

References

- Argyle, M. 1969. *Social interaction*. London: Methuen.
- Argyle, M. and P. Trower. 1979. *Person to person: ways of communicating*. New York: Harper and Row.
- Birdwhistell, R. 1952. *Introduction to kinesics: an annotation system for analysis of body motion and gesture*. Louisville: University of Louisville Press.
- Birdwhistell, R. 1970. *Kinesics and context: essays on body motion communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Blau, P. M. 1964. *Exchange and power in social life*. New York: John Wiley.
- Brown, H., C. Yori, and R. Crymen (eds). 1977. *Teaching and learning English as a second language*. Washington, D. C.: TESOL.
- Bryson, L. (ed.). 1948. *The communication of ideas*. New York: Harper and Row Publishers.
- Cook, K. S., G. A. Fine and J. S. House (eds). 1995. *Social perspectives on social psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gerbner, G. 1956. "Toward a general model of communication". *Audio Visual Communication Review* 4: 171-199.
- Habermas, J. 2001. *On the pragmatics of social interaction: preliminary studies in the theory of communicative action*. Cambridge: Polity.
- Kelly, H. H. 1979. *Personal relationships: their structures and processes*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kelly, H. H. and J. W. Thibault. 1959. *The social psychology of groups*. New York: John Wiley.
- Kelly, H. H. and J. W. Thibault. 1978. *Interpersonal relationships*. New York: John Wiley.
- Krashen, S. D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

- Krashen, S. D. 1982. *Principles and practice in second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lasswell, H. 1948. "The structure and function of communication in society". In: Bryson, L. (ed.), 37-51.
- Latane, B. 1981. "The psychology of social impact". *American Psychologist* 36: 343-356.
- Lewin, K. 1943. "Defining the "field at a given time". *Psychological Review* 50: 292-310.
- Lewin, K. 1951. *Field theory in social science*. New York: Harper and Row.
- Meyer-Eppler, W. (1959) 1969. *Grundlagen und Anwendungen der Informationstheorie*. Berlin: Springer - Verlag.
- Mehrabian, A. 1969. "Some references and measures of nonverbal behavior". *Behavioral Research Methods and Instrumentation* 1: 213-217.
- Mehrabian, A. 1971. *Silent messages*. Belmont, CA.: Wardsworth.
- Mehrabian, A. 1972. *Nonverbal communication*. Chicago: Aldine.
- Molm, L. D. 1997. *Coercive power in social exchange*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Molm, L. D. 2001. "Theories of social exchange and exchanging networks". In: Ritzer, G. and B. Smart (eds). 260-272.
- Molm, L. D. and K. S. Cook. 1995. "Social exchange and exchange networks". In: Cook, K. S. et al. (eds). 209-235.
- Molm, L. D., G. Peterson and N. Takahashi. 2001. "The value of exchange". *Social Forces* 79: 159-185.
- Ritzer, G. and B. Smart (eds). 2001. *The handbook of social theory*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Schramm, W. 1954. "How communication works". In: Schramm, W. (ed.). 3-26.
- Schramm, W. (ed.). 1954. *The process and effects of mass communication*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.
- Shannon, C. E. and W. Weaver. 1949. *A mathematical theory of communication*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.
- Thibault, J. W. and H. H. Kelly. 1959. *The social psychology of groups*. New York: John Wiley.
- von Raffler-Engel, W. 1980. "Kinesics and paralinguistics: a neglected factor in second language research and teaching." *Canadian Modern Language Review* 36: 225-237.
- Wiener, A. Mehrabian. 1968. *Language within language: immediacy, a channel in verbal communication*. New York: Meredith Corporation.

DEUTSCHE UND POLNISCHE ERGÄNZUNGSFRAGEN UND ANTWORTEN AUF SIE

CZESŁAWA SCHATTE I CHRISTOPH SCHATTE

0. Allgemeines

Für die in diesem Aufsatz dargestellten deutschen und polnischen Ergänzungsfragen und Antworten auf diese wird für beide Sprachen von vier Basissatzarten ausgegangen:

- Konstativsätze
- Ergänzungsfragesätze
- Aufforderungssätze
- Entscheidungsfragesätze.

Konstativsätzen und Ergänzungsfragesätzen ist gemein, dass mit ihnen etwas behauptet wird, im Gegensatz zu Aufforderungs- und Entscheidungsfragesätzen, mit denen nichts behauptet wird. Daraus ergibt sich auch, dass zum einen die semantische Struktur der Antworten auf Ergänzungsfragesätze anders ist als die der auf Entscheidungsfragesätze, zum anderen unterscheiden sich auch die syntaktischen Strukturen der kurzen Antworten auf die beiden Arten von Fragesätzen: Auf Ergänzungsfragesätze wird i.d.R. mit einem das Erfragte repräsentierenden Satzglied(teil) als Satzrest, auf Entscheidungsfragesätze dagegen mit einem Satzäquivalent ohne Wiederholung des Erfragten geantwortet (vgl. Helbig / Buscha 1984:610ff.; Engel 1988:52f.).

1. Ergänzungsfragesätze

1.1. Hinsichtlich der Definition von Ergänzungsfragesätzen stimmen die Grammatiken des Deutschen und des Polnischen weitgehend überein, indem sie von der Frage als sprachlicher Handlung und damit von der Intention des Sprechers ausgehen.

Zunächst ein kurzer Überblick über die Angaben zu Ergänzungsfragesätzen in gebräuchlichen deutschen Grammatiken.

Engel (1988:53f.) bezeichnet Ergänzungsfragen als „Sachfragen“, mit denen

der Sprecher den Partner veranlassen [möchte], über eine Komponente eines gegebenen Sachverhalts Auskunft zu geben. [...] Standardform der Sachfrage ist der Verbalsatz mit einleitendem Frageelement und Verb an zweiter Stelle.

Götze / Hess-Lüttich (1989:323) geben folgende Definition:

Ergänzungsfragen, auch Wortfragen genannt, ermitteln Teile eines Sachverhalts eines Satzes, die unbekannt sind. [...] Ergänzungsfragesätze folgen der Grundstellung des Satzes (Kernsatz): an der Spitze des selbständigen Satzes steht ein Fragewort (Interrogativpronomen oder Frageadverb).

Helbig (1996:145) erklärt Ergänzungsfragen wie folgt:

Bei der Ergänzungsfrage ist dem Sprecher mindestens eine Komponente des Sachverhalts unbekannt (während die Existenz des gesamten Sachverhalts nicht in Frage steht). Der Gesprächspartner soll diese Komponente spezifizieren. Die verschiedenen Komponenten werden durch spezifische Fragewörter (*w*-Wörter) erfragt, die Pronomina [...], Pronominaladverbien [...] oder Adverbien [...] sein können und die erste Stelle im Satz einnehmen.

In Arbeiten zur polnischen Grammatik werden Ergänzungsfragen (*pytania uzupełniające / o uzupełnienie*) als mit einem Fragewort (Interrogativpronomen oder -adverb) beginnende Fragen nach der Ergänzung eines unbekanntes Sachverhaltselements aufgefasst (vgl. Klemensiewicz 1973:112; Jodłowski 1976:58; Strutyński 1997:284). Dem deutschen Terminus *Ergänzungsfragen* am nächsten steht der von Ajdukiewicz 1938 eingeführte Terminus *pytania dopełnienia* (1985:280), der sich in der polnischen Grammatik allerdings nicht einbürgern konnte wegen der möglichen Verwechslung des verwendeten Ausdrucks *dopełnienie* mit dem grammatischen Terminus *dopełnienie* – ‘Objekt’ (vgl. Jodłowski 1976:58).

Diesen Auffassungen ist gemein, dass sie von der sprachlichen Handlung des Fragens ausgehen, um (ausgenommen Ajdukiewicz) den Ergänzungsfragesatz als Satzart zu erklären bzw. zu definieren. Das zeigt sich daran, dass die strukturelle Eigenheit dieser Satzart immer erst nach der Erklärung der pragmatischen Funktion von Fragen beschrieben wird.

Ergänzungsfragesätze sind im Deutschen wie im Polnischen strukturell Konstativsätzen (Mitteilungs-, Feststellungs- oder „Aussage“-sätzen) weitgehend ähnlich. Sie unterscheiden sich von diesen dadurch, dass ihr Initialglied ein Fragewort (Interrogativpronomen, -adverb) oder ein solches als Attribut enthaltendes Satzglied ist. Im Deutschen folgt ihm unmittelbar das Finitum wie im Konstativsatz, im Polnischen kann es diesem folgen oder weiter rechts stehen. Im Gegensatz zu Entscheidungsfragesätzen wird mit Ergänzungsfragesätzen wie mit Konstativsätzen immer ein

Sachverhalt behauptet, worauf Helbig (s. Zitat) und Helbig / Buscha (1984:613) ausdrücklich hinweisen.

1.2. Mit einem Ergänzungsfragesatz ersucht der Sprecher seinen Partner, ihm Auskunft über das mit dem Initialglied erfragte Element eines gegebenen Sachverhalts zu erteilen:

- | | |
|---|---------------------------------|
| (1) Was sollen wir tun? | – Co mamy (z)robić? |
| (2) Wer hat das gesagt? | – Kto to powiedział? |
| (3) Mit wem hast du dich getroffen? | – Z kim się spotkałeś? |
| (4) Wessen / an wen erinnerst du dich? | – Co / kogo sobie |
| (5) przypominasz? | |
| (6) Wo arbeitest du jetzt? | – Gdzie teraz pracujesz? |
| (7) In welche Richtung gehen Sie? | – W jakim kierunku pan |
| (8) idzie? | |
| (9) Womit kann ich Ihnen dienen? | – Czym mogę pani służyć? |

Die Satzintonation solcher Fragen ist in der Regel fallend / terminal (vgl. Morciniec 1979:30; Engel 1988:54; Helbig 1996:145). Engel (1988:54) verweist zudem darauf, dass steigende / fragende Intonation den Fragecharakter unterstreichen kann. Das mit einer Ergänzungsfrage erfragte Element kann

- eine in den gegebenen Sachverhalt eingebundene Größe wie Person, Lebewesen, Gegenstand, Sachverhalt (a-h),
- die temporalen (i), lokalen (j), kausalen (k), modalen (l), gradualen (m) Verhältnisse oder
- eine Eigenschaft eines Sachverhaltselements (n, o) betreffen:

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| (a) Wer bleibt noch hier? | – Kto jeszcze zostaje tutaj? |
| (b) Was brummt dort so? | – Co tam tak buczy? |
| (c) Wem glaubst du? | – Komu wierzysz? |
| (d) Wen meinst du ? | – Kogo masz na myśli? |
| (e) Wessen schämst du dich? | – Czego się wstydzisz? |
| (f) Was hast du dort gemacht? | – Co tam robiłeś? |
| (g) Womit verbindest du das? | – Czym / z czym to połączysz? |
| (h) Mit wem trifft sie sich? | – Z kim ona się spotyka? |
| (i) Bis wann dauert die Messe? | – Do kiedy trwają targi? |
| (j) Wohin fährt dieser Zug? | – Dokąd jedzie ten pociąg? |
| (k) Wieso ist er nicht da? | – Dlaczego go tu nie ma? |
| (l) Wie ist das ausgegangen? | – Jak to się skończyło? |

- (m) **Wie** hoch liegt der Ort? – *Jak* wysoko leży ta miejscowość?
 (n) **Was** für Wein trinken Sie? – **Jakie** wino pan pije?
 (o) **Welche** dieser Blusen gefällt dir? – **Która** z tych bluzek ci się podoba?

Präpositionale Fragen nach Personen beginnen mit der Präposition vor dem Fragepronomen (vgl. Bsp. h). Präpositionale Fragen nach Nicht-Personen und Sachverhalten dagegen werden im Deutschen mit einem aus *wo(r)-* und der entsprechenden Präposition gebildeten Frageadverb eröffnet, während sie sich im Polnischen von solchen nach Personen nur durch das nichtpersonale Interrogativpronomen unterscheiden (vgl. Bsp. g). Beim Adverb *wie / jak* muss in Ergänzungsfragen nach graduellen Verhältnissen das die jeweilige Dimension nennende Adjektiv erscheinen (vgl. Bsp. m), im Gegensatz zu Ergänzungsfragen nach modalen Verhältnissen (vgl. Bsp. l).

Nachstehende Tabelle gibt einen Überblick über die Gliedfolge in typischen deutschen und polnischen Ergänzungsfragesätzen:

INITIALGLIED IM VORFELD	FINITES VERB	MITTELFELD	INITIALGLIED	
Was	<i>sagte</i>	sie dazu?	Co	na to <i>powiedziała</i> ?
Wann	<i>kommst</i>	du wieder?	Kiedy	<i>wrócisz</i> ?
Worüber	<i>wird</i>	er sprechen?	O czym	<i>będzie mówił</i> ?
Was für Eis	<i>willst</i>	du?	Jakie	lody <i>chcesz</i> ?
Welcher Schal	<i>passt</i>	zu dem Kleid?	Który szal	<i>pasuje do tej sukienki</i> ?
Wie weit	<i>ist</i>	es dahin?	Jak daleko	<i>tam jest</i> ?

Einer Ergänzungsfrage kann der Sprecher in besonderen Fällen einen übergeordneten Satz voranstellen mit dem Verb *fragen / (za/s)pytać*, mit dem er ausdrücklich feststellt, dass er fragt (Engel 1988:53f.),

- (10) Ich **frage** Sie (zum letzten Mal), **wo** Sie in dieser Zeit waren.
 – **Pytam** pana (po raz ostatni), **gdzie** pan był w tym czasie.

höflich fragt,

- (11) Ich **möchte** Sie jetzt **fragen**, **wo** Sie gestern um diese Zeit waren.
 – **Chciałbym** pana teraz **zapytać**, **gdzie** pan był wczoraj w tym czasie.

oder sehr verbindlich und ausdrücklich um Antwort bittet:

- (12) **Darf** ich Sie **fragen**, **woher** Sie das wissen?
 (13) – Czy **mogę** panią **spytać**, **skąd** pani o tym wie?
 (14) Ich **möchte** dich im Vertrauen **fragen**, **von wem** du das erfahren hast.
 – **Chciałbym** cię **zapytać** w zaufaniu, **od kogo** się o tym dowiedziałas.

In eindeutigem Kontext ist die auf ihr Fragewort reduzierte Ergänzungsfrage ausreichend, allerdings kann die so geäußerte Frage etwas unhöflich erscheinen:

- (15) *A*: Eva verreist morgen. – Eva jutro wyjeżdża.
 (16) *B*: **Wohin** (verreist sie)? – **Dokąd** (wyjeżdża)?

Verbindlicher oder weniger schroff wirken auf das Fragewort reduzierte Ergänzungsfragen schon dann, wenn sie mit dem Konjunktoren *und / a* oder *aber / ale* eingeleitet sind und so die Partneräußerung gewissermaßen fortsetzen:

- (17) *A*: Vater kann nicht kommen. – Ojciec nie może przyjść.
B: **Aber warum** (kann er es nicht)? – **Ale dlaczego** (nie może)?
 (18) *A*: Ich brauche das Geld. – Potrzebuję tych pieniędzy.
B: **Und wozu** (brauchst du es)? – **A na co** (są ci potrzebne)?

Ein dem Fragewort vorausgehender Obersatz kann eine Ergänzungsfrage auch weniger unvermittelt erscheinen lassen, besonders wenn mit ihr ein Dialog eröffnet wird. Die Ergänzungsfrage erscheint dann als untergeordneter Satz, dessen finites Verb im Deutschen am Ende steht.

Der Obersatz kann ein Entscheidungsfragesatz sein,

- (19) **Wie** komme ich zum Markt? – **Jak** dojdę / dojdę do rynku?
 → Können Sie (mir) **sagen**, **wie** ich zum Markt komme?
 → – (Czy) może mi pan **powiedzieć**, **jak** dojdę / dojdę do rynku?
 (20) **Was** ist hier passiert? – **Co** tu się stało?
 → **Weißt** du, **was** hier passiert ist? → – (Czy) **wiesz**, **co tu się** stało?

oder ein Aufforderungssatz, der die Intention ausdrücklich macht, die Ergänzungsfrage zu beantworten:

- (21) **Sag** mir bitte, **wie** ich das machen soll! – **Powiedz** mi proszę,
jak mam to zrobić!

Auch nach solchen Obersätzen ist die als Subjunktivsatz erscheinende Ergänzungsfrage auf ihr Fragewort reduzierbar, wenn der Kontext bzw. die Konsituation es durch ihre Eindeutigkeit zulässt.

- (22) *A:* Ich wohne jetzt hier. – Mieszkam teraz tutaj.
 (23) *B:* Kannst Du mir sagen, **seit wann** (du hier wohnst)?
 (24) – (Czy) możesz mi powiedzieć, **od kiedy** (tu mieszkasz)?
 (25) *A:* Jemand hat uns dabei geholfen. – Ktoś nam w tym pomógł.
 (26) *B:* Sagen Sie uns bitte, **wer** (Ihnen dabei geholfen hat)!
 (27) – Proszę nam powiedzieć, **кто** (panu w tym pomógł)!

Auf eine ausweichende Antwort kann die Frage mit einem Obersatz wiederholt werden, mit dem der Sprecher ausdrücklich feststellt, dass er gefragt hat bzw. nochmals fragt:

- (28) Ich habe Sie gefragt, **wer** (Ihnen dabei geholfen hat).
 – Pytałem pana, **кто** (panu w tym pomógł).
 (29) Ich frage Sie nochmals, **warum** (Sie das getan haben).
 – Pytam panią jeszcze raz, **dlaczego** (pani to zrobiła).

Auf die Konsituation gestützt kann der Sprecher beispielsweise an einer Weggabelung seinen Partner fragen:

- (30) **Wo** entlang? – **Którędy** dalej?

Im Polnischen ist in bestimmten Konsituationen das Auslassen der Kopula *być* üblich (vgl. Strutyński 1997:284), während die Kopula im Deutschen nicht weglassbar ist:

- (31) **Wer** ist da / dort? – **Kto** tam?
 (32) **Wo** sind meine Schlüssel? – **Gdzie** (są) moje klucze?
 (33) **Wann** ist die Hochzeit? – **Kiedy** (jest / będzie) wesele?

Der Sprecher kann seine gekürzte Ergänzungsfrage der eigenen Feststellung eines Sachverhalts – evtl. mit dem adversativen Konjunktoren *aber / ale* – anschließen, um Auskunft über ein weiteres Element zu diesem zu erhalten:

- (34) Sie sind unzufrieden. (Aber) **womit?** – Pan jest niezadowolony. (Ale) z czego?
 (35) Mir ist oft schlecht. (Aber) **warum?** – Mam często nudności. (Ale) dlaczego?

Mit der gekürzten Form kann der Sprecher auch zurückfragen, wenn er eine Partneräußerung oder einen Teil von ihr nicht verstanden hat bzw. sich dessen nicht sicher ist (vgl. Peretti 1993; Engel 1988: 55). Dem isolierten und stärker betonten Fragewort kann in beiden Sprachen die Höflichkeitspartikel *bitte / proszę* angefügt werden, um der reduzierten Ergänzungsfrage eine verbindlichere Form zu geben:

- (36) *A:* Das verdanken wir dem Chef. – To zawdzięczamy szefowi.
 (37) *B:* **Wem**, bitte? – **Komu**, proszę?

Im Deutschen kann der Fragende mit der Partikel *denn*, die im Satzfeld nach den pronominalen Ergänzungen eingefügt wird, dem Gefragten seine Überraschung, Skepsis oder Kritik hinsichtlich des in Rede stehenden Sachverhalts signalisieren (vgl. Engel 1988:54). Die Satzintonation nähert sich dann der eines Ausrufes (vgl. Morciniec 1978:18f.). Im Polnischen kann der Fragende dasselbe mit der dem Frageelement angefügten enklitischen Partikel *ż(e)* signalisieren:

- (38) **Wer** ist denn auf diese Idee gekommen? – A **któż** (to) wpadł na ten pomysł?
 (39) **Wie** ist das denn möglich? – **Jak(że)** (to) (jest) możliwe?

Mit der Partikel *denn / właściwie* kann der Sprecher in einer Ergänzungsfrage andererseits auch sein besonders Interesse signalisieren:

- (40) **Wie** hat es euch denn gefallen? – **Jak** się wam właściwie podobało?

Sein besonderes Interesse an einem bestimmten Sachverhaltselement kann der Fragende im Deutschen auch signalisieren, indem er das Fragewort im Satzinnern anordnet und mit dem Satzakzent versieht, so dass die Frage die Form eines Konstativsatzes annimmt. Im Polnischen besteht diese Möglichkeit zwar ebenfalls, wird aber nur selten genutzt:

- (41) Und dort haben Sie **wen** gesehen? – A tam **kogo** pan widział?
 (42) Sie waren damals also **wo**? – Pan był wtedy więc **gdzie**?

Solche Ergänzungsfragen in der Form von Konstativätzen werden auch als Rückfragen und Prüfungsfragen verwendet (vgl. Engel 1988:54).

Die Frageadjektive *welcher, welche, welches / jaki, jaka, jakie; który, która, które* und im Deutschen der Frageausdruck *was für ein(e)* können als Attribute in initialen Nominal- oder Präpositionalphrasen mit evtl. ausgelassenem Nomen stehen. Mit diesen Frageadjektiven wird, wie Helbig (1996:145) zurecht feststellt, „nicht nach unbekanntem Sachverhaltskomponenten, sondern nach unbekanntem Merkmalen von Sachverhalts-

komponenten“ gefragt, die bekannt sind und in der gegebenen Phrase genannt werden (vgl. Helbig / Buscha 1984:613):

- (43) *A: Was für eine Größe hast du?* – **Jaki** masz rozmiar?
B: (Größe) 38. – (Rozmiar) 38.
 (45) *A: In welchem Abteil sitzt ihr?* – **W którym** przedziale siedzicie?
 (46) *B: Im dritten.* – W trzecim.

Mit dem Fragepronomen *was / co* wird in Ergänzungsfragesätzen mit Vollzugsverben wie *machen, tun / robić, czynić* oder Geschehensverben wie *sich ereignen, geschehen / stać się, zdarzyć się* „nicht nach Komponenten des Sachverhalts, sondern nach dem gesamten Prädikat mit den valenzbedingten Ergänzungen gefragt“ (Helbig 1996:145f.), d.h. eigentlich nach dem Vollzug einer Handlung oder dem Sich-Vollziehen eines Geschehens:

- (47) *A: Was habt ihr im Sommer gemacht?* – **Co** robiliście latem?
 (48) *B: (Wir haben) Rom besichtigt.* – Zwiedzaliśmy Rzym.
 (49) *A: Was ist passiert?* – **Co** się stało?
 (50) *B: Ein Rohr ist gebrochen.* – Rura pękła.

Ergänzungsfragesätze nach der Ursache eines Sachverhalts bzw. nach dem Grund des Denkens oder Handelns (mit *warum, wieso, ... / dlaczego*) sind auf Sachverhaltskomponenten gerichtet, die selbst Sachverhalte sind. Daher „verlangen [sie] als Antwort einen gesamten Satz, so daß es nicht gerechtfertigt ist, die Ergänzungsfragen generell als ‘Wortfragen’ zu verstehen (im Unterschied zu den Entscheidungsfragen als ‘Satzfragen’)“ (Helbig 1996:146; vgl. auch Griesbach 1988:23). Dieses am Ende des Zitats angedeutete Problem entsteht nicht, wenn man generell nicht metaphorische bzw. „didaktische“, sondern pragmatische Termini wie *Ergänzungsfrage* und *Entscheidungsfrage* verwendet.

Enthält eine solche Ergänzungsfrage den Negator *nicht*, bezieht sie sich auf eine Feststellung mit diesem Negator und wird häufig mit dem Konjunktiv *aber / ale* eingeleitet:

- (51) *A: Uwe spielt nicht mit uns.* – Uwe nie bawi się z nami.
B: (Aber) warum nicht? – (Ale) **dlaczego** nie?
A: Weil er keine Zeit hat. / Er hat keine Zeit. – (Bo) nie ma czasu.
 (52) *A: Das lässt sich nicht öffnen.* – Tego nie da się otworzyć.
B: (Aber) wieso nicht? – (Ale) **dlaczego** nie?
A: (Weil) der Schlüssel fehlt. – (Bo) nie ma klucza.

1.3. Wird mit Ergänzungsfragen nach zwei Sachverhaltskomponenten gefragt, werden die beiden Frageelemente vor dem Finitum mit *und / i* gehäuft:

- (53) *A: Wann und wo* sehen wir uns? – **Kiedy i gdzie** się zobaczymy?
B: Morgen an der Uni. – Jutro na uczelni.
 (54) *A: Hier war kürzlich jemand.* – Tu niedawno ktoś był.
 (55) *B: (Aber) wer und warum?* – (Ale) **kto i po co?**

Möglich ist auch eine alternative Häufung der Frageelemente mit *oder / lub, albo*. Diese betreffen jedoch nicht verschiedene, sondern dieselbe Sachverhaltskomponente:

- (56) **Wen** oder **was** betrifft das Verbot? – **Kogo lub czego** dotyczy ten zakaz?

Frägt man mit einer Ergänzungsfrage nach mehr als zwei Sachverhaltskomponenten, steht das erste Frageelement vor dem Finitum, dem im Mittelfeld die übrigen in der für dieses Satzfeld üblichen Anordnung der Satzglieder folgen. Diese Regel formulieren Götze / Hess-Lüttich (1989: 410) wie folgt (vgl. auch Hoberg / Hoberg 1997:367):

Frageadverbien bzw. Interrogativpronomen sind relativ fest in ihrer Abfolge im Mittelfeld: *Wer hat was wann wie warum über wen erzählt?* Die Frage nach der Person rückt ins Vorfeld; im Mittelfeld folgen die Sache (*was?*), die Zeitangabe (*wann?*), die Modalangabe (*wie?*) oder die Kausalangabe (*warum?*) und schließlich der Präpositionalkasus (*über wen?*). Bei der Umstellung ins Vorfeld bleibt die Reihenfolge im Mittelfeld erhalten:
 Was hat wer wann wie warum über wen erzählt?
 Wann hat wer was wie warum über wen erzählt?
 Wie hat wer was wann warum über wen erzählt?
 Über wen hat wer was wann wie warum erzählt?

1.4. Ergänzungsfragesätze werden auch ohne die Intention des Sprechers geäußert, sein Wissensdefizit hinsichtlich eines Sachverhalts auszugleichen. Sie repräsentieren dann sog. Prüfungsfragen (nach Ajdukiewicz (1985:285) *pytania dydaktyczne = didaktische Fragen*), Höflichkeits-, Drohungs- und andere Scheinfragen, auf die hier nur kurz eingegangen werden kann. Außer Betracht bleiben dagegen die als Gegenfragen wiederholten Ergänzungsfragen (Engel 1988:55; Engel et al. 2000:496ff.).

Mit einer Prüfungsfrage wird der Gefragte veranlasst, sein Wissen über eine Sachverhaltskomponente bzw. einen ganzen Sachverhalt, über das der Fragende selbst verfügt, unter Beweis zu stellen. Solchen Fragen kann allerdings ein Obersatz von der Form einer Entscheidungsfrage vorausgehen (sog. Wissensfrage):

- (57) **Wann** war Goethe in Italien? **Kiedy** Goethe był we Włoszech?
 (58) Wissen Sie, **wer** der letzte Kaiser von Österreich war?

(59) – (Czy) wie pan, **kto** był ostatnim cesarzem Austrii?

Mit einer Höflichkeits- bzw. Ergehensfrage (vgl. Engel 1988:61) kann der Sprecher seinem Partner seine wirkliche oder vorgegebene Wertschätzung signalisieren, ohne eine wirkliche, d.h. informative Antwort auf diese zu erwarten:

- (60) **Wie** geht es Ihnen? – **Jak** się panu powodzi?
 (61) **Wie** geht es dir, Liebling? – **Jak** się masz, kochanie?

Die Drohungsfrage unterscheidet sich von den beiden vorher genannten durch steigende Intonation (vgl. Morciniec 1976:36):

- (62) **Warum** hast du das verschwiegen? – **Dlaczego** to przemilczałeś?
 (63) **Was** fällt Ihnen denn ein? – **Co** pan sobie wyobraża?

Ergänzungsfragen sind auch von allen als rhetorisches oder textgliederndes Mittel fungierenden Scheinfragen in der Form von Ergänzungsfragesätzen abzugrenzen (Czochralski 1994:363):

- (64) **Wie** ist nun dieser Begriff zu verstehen? – **Jak** więc rozumieć to pojęcie?

2. Antworten auf Ergänzungsfragesätze

2.1. Eine logisch gestützte generelle Definition der Antwort versucht Peretti (1993:41) zu geben:

Eine Reaktion auf eine Frage, die die Elemente liefert, mit denen die offene Proposition der Frage in eine geschlossene Proposition und damit in eine wahrheitsfähige Aussage überführt werden kann, wird Antwort genannt.

Eine ausführliche Klassifikation der Antworten gibt Ajdukiewicz (1985:279-283) in dem schon erwähnten Aufsatz über Fragen, wobei er vom *datum quaestionis* als dem logischen Frageinhalt mit dem Fragewort als Variable ausgeht. In dieser Klassifikation unterscheidet Ajdukiewicz verschiedene Arten der Antwort nach ihrem Verhältnis zum Inhalt (zur Proposition) der Frage:

- I a) Eigentliche Antworten
- b) Uneigentliche Antworten
- II a) Vollständige Antworten
 - α) direkt
 - β) indirekt
- b) Teilantworten
- III a) Erschöpfende Antworten
- b) Nichterschöpfende Antworten.

In den Grammatiken wird auf die inhaltliche Relation zwischen der Frage und ihrer Beantwortung meist nicht eingegangen. Zur Antwort auf eine Ergänzungsfrage wird meist die rein grammatische Erklärung gegeben, dass diese Antwort üblicherweise nur aus dem Satzglied(teil) besteht, das (/der) das erfragte Element nennt, und nur selten ein vollständiger Satz ist (vgl. Helbig / Buscha 1984:613f.; Engel 1988:54; Engel / Tertel 1993:13; Peretti 1993:42; Helbig 1998:146):

- (65) *A:* **Wer** hat Sie begrüßt? – **Kto** państwa powitał?
 (66) *B:* Der Chef selbst. – Sam chef.
 (67) *A:* Was suchst du? – Czego szukasz?
 (68) *B:* Meine Brille. – Moich okularów.
 (69) *A:* **Wen** hast du gemeint? – **Kogo** miałaś na myśli?
 (70) *B:* **Dich**. – **Ciebie**.
 (71) *A:* **Wem** hast du die Schlüssel gegeben? – **Komu** dałeś klucze?
 (72) *B:* (Ich habe sie) **dem Hausmeister** (gegeben). – (Dałem je) **dozorcy**.
 (73) *A:* **Womit** befasst sich Uwe? – **Czym** zajmuje się Uwe?
 (74) *B:* Mit Erbschaftssachen. – Sprawami spadkowymi.
 (75) *A:* Mit **wem** hast du gesprochen? – Z **kim** rozmawiałeś?
 (76) *B:* Mit meinem Freund. – Z przyjacielem.
 (77) *A:* Wogegen protestiert ihr? – Przeciw(ko) czemu protestujecie?
 (78) *B:* Gegen die Ungerechtigkeit. – Przeciw(ko) niesprawiedliwości.
 (79) *A:* **Wo** entlang ist er gefahren? – **Którędy** pojechał?
 (80) *B:* Da entlang. – Tamtędy.
 (81) *A:* **Wo** ist das Salz? – **Gdzie** jest sól?
 (82) *B:* **Da**. – **Tam**.
 (83) *A:* **Was** hast du abends gemacht? – **Co** robiłeś wieczorem?
 (84) *B:* (Ich habe) **gelesen**. – **Czytałem**.
 (85) *A:* Worüber schreibt sie? – O czym ona pisze?
 (86) *B:* Über ihre Reise nach Rom. – O swojej podróży do Rzymu.
 (87) *A:* **Was für** Schuhe ziehst du an? – **Jakie** buty włożysz?
 (88) *B:* **Feste**. – **Solidne**.

In Abhängigkeit von der deiktischen Situation kann auf eine Ergänzungsfrage mit einer Nominalphrase mit oder ohne Präposition (50-56, 60), einem in eine Nominalphrase integrierten Attribut (61), einem Adverb bzw. Proadverb (57, 58) oder einem Verb bzw. Partizip (59) geantwortet werden.

Dabei wird die (im Deutschen eventuell im Frageadverb enthaltene) Präposition für die Präpositionalphrase übernommen, die die erfragte Komponente enthält (s. Bsp. 54-56, 60).

Auf Fragen nach dem Ort wird der eigentlichen Antwort nicht selten ein zusätzliches Verweiselement vorangestellt:

- (89) *A: Wo* ist die Post? – **Gdzie** znajduje się poczta?
 (90) *B: Da*, rechts vom Markt. – **Tam**, na prawo od rynku.

2.2. Nur selten wird auf eine Ergänzungsfrage eine „direkte vollständige Antwort“ (Ajdukiewicz 1985:283) in Satzform gegeben, indem der in der Ergänzungsfrage konstatierte Sachverhalt, um das erfragte Element erweitert, in gleicher Weise teilweise oder vollständig nochmals beschrieben wird (vgl. Engel 1988:54):

- (91) *A: Zu welchem* Arzt sind Sie mit Ihrem Kind gegangen?
 (92) – Do **którego** lekarza poszła pani ze swoim dzieckiem?
 (93) *B: Ich bin mit ihm zu dem jungen Doktor Frank* gegangen.
 (94) – Poszłam z nim do młodego doktora Franka.

oder indem dieser Sachverhalt nochmals teilweise oder vollständig in anderer Weise dargestellt, d.h. „nicht wörtlich wiederholt“ (Engel / Tertel 1993:13) wird. Ajdukiewicz (1985:283) nennt solche Reformulierungen „indirekte vollständige Antworten“:

- (95) *A: Wer hat* Ihnen diese Bescheinigung ausgestellt?
 (96) – **Kto wystawił** pani to zaświadczenie?
 (97) *B: Die habe im hiesigen Arbeitsamt erhalten*.
 (98) – **Dostałam** je w tutejszym urzędzie pracy.

Allein in Satzform kann der Sprecher mit seiner Antwort den mit der Ergänzungsfrage behaupteten Sachverhalt korrigieren, d.h. eine „die positive Voraussetzung der Frage aufhebende Antwort“ (Ajdukiewicz 1985:283) geben (vgl. Bsp. 65) oder sich auf eine „Teilantwort“ (Ajdukiewicz 1985:283; vgl. Bsp. 66) beschränken:

- (99) *A: Wie lange* haben Sie denn im Warteraum gesessen?
 – **Jak długo** właściwie siedział pan w poczekalni?
 (100) *B: Dort habe ich drei Stunden gestanden*. – **Trzy godziny** tam stałem.
 (101) *A: Wer hat Amerika entdeckt?* – **Kto** odkrył Amerykę?
B: Irgendein Portugiese. – Jakiś Portugalczyk.

Der Gefragte kann seine Antwort auch um nicht (direkt) erfragte Elemente ergänzen:

- (102) *A: Wen* haben Sie dort um zehn Uhr gesehen? – **Kogo** pan tam widział o dziesiątej?
 (103) *B: Um zehn habe ich meinen Kollegen* gesehen, und kurz danach **seine Frau**.
 – O dziesiątej widziałem **mojego kolegę**, a krótko potem **jego żonę**.

2.3. In einer auf das erfragte Element reduzierten Antwort auf eine Ergänzungsfrage (evtl. eine Prüfungsfrage) kann der Sprecher mit fragender Intonation (Morciniec 1979:34) signalisieren, dass er hinsichtlich des erfragten Sachverhaltelements nicht sicher ist und seine Antwort als Vorschlag verstanden wissen will:

- (104) *A: Wer* schrieb diesen Roman? – **Kto** napisał tę powieść?
B: Martin Walser? – Martin Walser?
 Außer durch fragende Intonation kann der Antwortende seine Unsicherheit hinsichtlich des erfragten Sachverhaltelements bzw. den Vorschlagscharakter seiner Antwort mit *vielleicht / może, chyba* verdeutlichen:
 (105) *A: Wann* möchtest du kommen? – **Kiedy** chciałbyś przyjść?
B: Vielleicht morgen.(?) – *Może jutro.(?)*
 (106) *A: Wer* schrieb diesen Roman? – **Kto** napisał tę powieść?
B: Vielleicht Martin Walser. – *Chyba Martin Walser.*

Weiß der Sprecher die Antwort auf eine Ergänzungsfrage nicht, muss er sein Nichtwissen ausdrücklich deklarieren und so eine „uneigentliche Antwort“ (Ajdukiewicz 1985:283) geben, ohne das Frageelement zu wiederholen:

- (107) *A: Wann* kommt der Zug an? – **O której / kiedy** przyjeżdża ten pociąg?
 (108) *B: Ich weiß es nicht.* – Nie wiem.
 (109) **Das** weiß ich nicht. – **Tego** nie wiem.

Der Antwortende kann in der Deklaration seines Nichtwissens das Frageelement auch wiederholen und so präzisieren, dass ihm dieses Element des gegebenen Sachverhalts unbekannt ist, andere dagegen evtl. bekannt sind:

- (110) *A: Wie oft* fährt hier der Bus? – **Jak często** jeżdżi tu autobus ?
 (111) *B: Ich weiß nicht, wie oft.* – Nie wiem, **jak często**.
 (112) **Wie oft**, (das) weiß ich nicht, **aber ...** – **Jak często**, tego nie wiem, **ale**
 (113) ...

3. Fazit

Mit dem oben Dargelegten sollte gezeigt werden, dass in Form von Ergänzungsfrage-sätzen geäußerte Fragen auf Grund eines wirklichen Informationsdefizits oder aus anderen Gründen als sog. Scheinfragen gestellt werden können und nicht ohne die auf sie möglichen Antworten betrachtet werden sollten. Diese lassen sich nicht nur rein pragmatisch hinsichtlich Kooperationsbereitschaft des Antwortenden betrachten, sondern sich – wie Ajdukiewicz gezeigt hat – in eine systematische Ordnung bringen, deren Kriterien ihr Verhältnis zum *datum quaestionis*, ihre Vollständigkeit, Eigentlichkeit und Direktheit sind. Deutlich geworden ist dabei auch, dass dem Antwortenden nicht generell frei steht, eine auf die erfragte Sachverhaltskomponente reduzierte übliche Antwort zu erteilen oder satzförmig zu antworten, denn die Verwendung der beiden Antwortformen unterliegt bestimmten, nicht allein pragmatischen, sondern auch logischen Bedingungen.

Literatur

- Ajdukiewicz, K. (1985): Zdania pytajne. In: Ajdukiewicz, K.: *Język i poznanie*. Bd 1. Warszawa, 278-286 [Erstdruck in: *Logiczne podstawy nauczania*. Warszawa – Wilno 1938, 15-21].
- Conrad, R. (1978): *Studien zur Syntax und Semantik von Frage und Antwort* [= *Studia Grammatica* XIX] Berlin.
- Czochralski, J. (1994): *Gramatyka funkcjonalna języka niemieckiego*. Warszawa.
- Engel, U. (1988): *Deutsche Grammatik*. Heidelberg.
- Engel, U. / Tertel, R. (1993): *Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache*. München.
- Engel, U., et al. (2000): *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*. Heidelberg.
- Fleischer, W. / Helbig, G. / Lerchner, G. (2001): *Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache*. Frankfurt/M.
- Frier, W. (1981): Zur linguistischen Beschreibung von Frage-Antwort-Zusammenhängen. In: Frier, W. (ed.): *Pragmatik – Theorie und Praxis*. Amsterdam, 41-91.
- Götze, L. / Hess-Lüttich, E.W.B. (1989): *Knaurs Grammatik der deutschen Sprache*. Sprachsystem und Sprachgebrauch. Frankfurt/M.
- Griesbach, H. (1988): *Neue deutsche Grammatik*. Berlin.
- Helbig, G. (1996): *Deutsche Grammatik*. Grundfragen und Abriß. München.
- Helbig, G. / Buscha, J. (1984): *Deutsche Grammatik*. Ein Handbuch für den Ausländerbunterricht. Leipzig.
- Hoberg, R. / Hoberg, U. (1997): *Der kleine Duden – Mala gramatyka języka niemieckiego* [poln. Bearb.: Lewicki, R. / Lewicka, G.]. Warszawa.
- Jodłowski, S. (1976): *Podstawy składni polskiej*. Warszawa.
- Klemensiewicz, Z. (1973): *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego*. Warszawa.
- Morciniec, N. (1979): *Zarys niemieckiej intonacji zdaniowej z ćwiczeniami*. Warszawa.
- Peretti, P. (1993): *Die Rückfrage*. Formen und Funktionen eines Sprechhandlungstyps im Deutschen und Spanischen anhand eines Korpus der gesprochenen Gegenwartssprache. München.
- Strutyński, J. (1997): *Gramatyka polska*. Kraków.

POROZUMIEWANIE SIĘ JĘZYKOWE JAKO GATUNKOWO-
SPECYFICZNA WŁAŚCIWOŚĆ CZŁOWIEKA UWARUNKOWANA
ROZWOJEM EKOLOGICZNO-SPOŁECZNYM LUDZKOŚCI

ELŻBIETA WĄSIK

Zagadnieniu powstania zdolności do porozumiewania się za pomocą środków werbalnych w ewolucji człowieka poświęca się począwszy od lat 90. XX wieku coraz więcej uwagi,¹ twierdząc jednocześnie, że językowe właściwości człowieka nie są tylko i wyłącznie zaprogramowane biologicznie, ale w znacznym stopniu zależą także od uwarunkowań środowiskowych kształtowanych w procesie jego wychowania społecznego oraz jednostkowego uczenia się.²

Wykształcenie się i ewolucja języka w filogenezie człowieka

Antropolodzy wyrażają przekonanie, że język jako cecha gatunku człowieka pojawił się prawdopodobnie w okresie od 250 do 50 tysięcy lat temu, jednakże za najbardziej prawdopodobną datę pojawienia się języka skłonni są oni przyjmować okres ok. 100 tys. lat temu.³ Bezsprzecznie wykształcanie się języka szło w parze z ważnymi

¹ Za prace przełomowe w dziedzinie ewolucji języka Jean Aitchison (2002 [1996, 2000]: 6), będąc zainteresowana pochodzeniem języka w kontekście psycholingwistyki, uznała artykuł Stevena Pinkera i Paula Blooma (1994) oraz książkę Stevena Pinkera (1994), jednak jej zdaniem pierwszym pionierskim opracowaniem mechanizmów przyswajania języka była książka biologa Erica Lennenberga (1967).

² Akceptując pogląd, że zdolności językowe człowieka muszą być wrodzone, Aitchison (2002 [1996, 2000]: 91 i n.) uznała dwie cechy człowieka za podwaliny języka odziedziczone po przodkach, a mianowicie potrzebę wzajemnych kontaktów towarzyskich oraz skłonność do oszukiwania powiązaną ze zdolnością rozumienia intencji innych ludzi, pozwalającą człowiekowi oderwać się od bezpośredniego kontekstu i mówienie o tym, co odległe w przestrzeni i w czasie.

³ Hipotetyczne daty pojawienia się języka ludzkiego, które zestawiała chronologicznie Aitchison (2002 [1996, 2000]: 16, 74-76) na tle kształtowania się człowieka jako przedstawiciela

innowacjami w budowie określonych narządów. Stąd też, choć podstawowe własności ucha wspólne są ludziom i innym naczelnym, mechanizm słuchu u człowieka przystosowany jest do recepcji mowy, tj. do odbierania i rozróżniania dźwięków języka. Z kolei aparat mowy człowieka, kanał głosowy, usta i krtań, a także płuca zapewniają wytwarzanie dźwięków o dużej skali. Struktura mózgu człowieka pozwala natomiast na skuteczną koordynację wszystkich mechanizmów zaangażowanych w komunikowanie językowe, takich jak tłumienie automatycznych odgłosów i wytwarzanie precyzyjnych odgłosów świadomych.⁴ Omawiane biologiczne uwarunkowania sprawności i zdolności językowych kształtowały się poprzez wieki w ewolucji gatunkowej człowieka, ale odnawiają się każdorazowo w rozwoju jego bytu jednostkowego.⁵

Wychodząc z założenia, że język jest właściwością gatunkową człowieka, a w związku z tym, że możliwe jest wskazanie takich cech języka, które wspólne są wszystkim językom świata, badacze języków, które wywodzą się z różnych rodzin językowych należą do różnych typów strukturalnych, poszukiwali od przeszło pięćdziesięciu lat tzw. uniwersaliów językowych.⁶ Możliwość wyszczególnienia właściwości językowych mających charakter powszechny wynika nie tylko z faktu, że język wspólny jest wszystkim ludziom, ale także z jego odrębności względem systemów semiotycznych, które rozwinęły inne gatunki biologiczne na ziemi.

W przekonaniu biologicznie nastawionego antropologa Ralpha Hollowaya⁷ wyjątkowość człowieka polega na zdolności do zachowywania systemu behawioralnego opartego na kulturze przy użyciu systemów symboli zewnętrznie arbitralnych i ikonicznych mogących przedstawiać zarówno to, co rzeczywiste jak i to, co nierzeczywiste. Zdaniem Hollowaya nie jest jasno sformułowane przekonanie antropologów, że zdolności językowe człowieka idą w parze wyłącznie z wielkością jego mózgu. Skoro obserwuje się, że u niektórych gatunków zwierząt tylko niewielkie różnice w wielkości mózgu związane są ze znacznymi różnicami w sferze behawioralnej, to dojść można do wniosku, że gatunkowo-specyficzne zachowanie w każdym razie zależne musi być zarówno od wielkości jak też od struktury

hominidów, czyli człowiekowatych w ewolucji rzędu naczelnych, wskazują na to, że człowiek jako gatunek zaistniał znacznie wcześniej niż język. Stosownie do jej ujęcia (por. Aitchison 2002 [1996, 2000]: 72 i n.) pojawienie się na ziemi *homo habilis*, tj. człowieka zręcznego, używającego narzędzi, przypadło na okres ok. 2 milionów lat temu, *homo erectus*, tj. człowieka wyprostowanego – na okres ok. 1,5 miliona lat temu, *homo sapiens*, tj. archaicznego człowieka myślącego – na okres ok. 300 tysięcy lat temu, *homo sapiens sapiens*, tj. człowieka współczesnego – na okres od 200 do 150 tysięcy lat temu.

⁴ Zob. też m.in. Aitchison 2002 [1996, 2000]: 106-124.

⁵ Pogląd, że ontogeneza jest szybkim powtórzeniem filogenezy, głosił już w XIX wieku zoolog niemiecki Ernst [Heinrich Philipp August] Haeckel (1834-1919). Szczegółowo na temat poglądu Haeckela (1988 [1866]) wypowiada się Jean Aitchison (2002 [1996, 2000]: 125 i n.). Według Aitchison (2002 [1996, 2000]: 179), język formował się w rozwoju tak, by dać człowiekowi możliwość odbierania otaczającego świata, który ulega przefiltrowaniu przez indywidualne doświadczenie każdego człowieka.

⁶ Por. stanowisko Jean Aitchison (2002 [1996, 2000]: 228 i n.) wobec zagadnienia uniwersaliów językowych.

⁷ Por. Holloway 1996/1999: 75 i 77.

poszczególnych części mózgu oraz jego rozwoju ontogenetycznego w zmiennym środowisku materialnym i społecznym.

Jeśli z kolei przypomnieć ustalenia genetyków z lat 70. XX wieku, omawianych przez antropologa Michaela Tomasello, z których wynika, że materiał genetyczny współczesnego człowieka i szympansa wspólny jest w około 99%,⁸ to wydaje się, że różnicę między tymi dwoma gatunkami wyjaśnić można właśnie poprzez fakt, że ludzie dysponują specyficznymi sposobami transmisji kulturowej tak wiedzy jak i umiejętności i wytworów materialnych. Proces przekazywania wiedzy nazywany bywa kumulatywną ewolucją kulturową (lub też „efektem zapadki”) i polega na tym, że poszczególne jednostki lub grupy tworzą pierwszą wersję przedmiotu lub praktyki społecznej, po czym inni użytkownicy modyfikują je, a modyfikacje akumulują się w czasie. Proces ten opiera się zarówno na wiernym przekazie społecznym jak też na inwencji twórczej, tzn. dany wytwór funkcjonuje przez wiele generacji w niezmiennym stanie, po czym jednostka bądź grupa dokonuje innowacji, która znów jest przejmowana przez innych. Jeśli odwołać się do idei kumulatywnej ewolucji kulturowej powiedzieć można na przykład, że komunikacja symboliczna, podobnie jak narzędzia czy instytucje społeczne nie zostały stworzone przez jednego człowieka lub nawet grupę ludzi jednorazowo.⁹ Podkreślając, że organizmy dziedziczą w równym stopniu swoje genomy jak i środowisko, w którym będzie przebiegać ich rozwój, Tomasello nazwał kulturę niszą rozwojową człowieka.¹⁰ Zauważał on, że dzieci wchodzą w interakcje ze światem zewnętrznym za pośrednictwem perspektyw narzuconych przez istniejące wytwory kulturowe, które są przejawem intencji i celów ich wynalazców. Rozwijają się one uczestnicząc w typowych dla zastanego środowiska praktykach ludzi, wchodzą w określone rodzaje interakcji społecznych, stykają się z określonymi przedmiotami fizycznymi, zdobywają określone doświadczenia; zdeterminowane są też rodzaje wniosków, jakie wyciągają, a wszystko, co wiąże się z ich rozwojem poznawczym, jest zdeterminowane przez rodzaj środowiska społecznego, w którym wstają.

W tym kontekście trzeba stwierdzić, że odniesienie językowe jest – również na przykład według Tomasello¹¹ – aktem społecznym, polegającym na tym, że jeśli jedna osoba próbuje skłonić drugą do zwrócenia uwagi na czymś w świecie zewnętrznym, to tylko w kontekście pewnych rodzajów interakcji społecznych może być zrozumiałe to, do czego język się odnosi. Symbole językowe mają zawsze naturę społeczną, co oznacza, że ich internalizowanie polega u dziecka na uczeniu się perspektyw w nich zawartych. Dziecko uczy się konstruowania całej sytuacji, w której pewien symbol jest

⁸ Por. Tomasello 2002 [1999]: 9. Bibliograficzne dane i opisy z zakresu badań nad strukturą DNA małp i ludzi oraz podają Peter J. Waddell i David Penny (1996/1999: 53-73).

⁹ Zob. Tomasello 2002 [1999]: 9 i n. oraz 268. Tomasello (2002 [1999]: 23, 56, 76, 111 i n.) twierdził, że rozwój człowieka jest wypadkową czynników odziedziczonych biologicznie oraz nabytych kulturowo. Podstawą kumulatywnej ewolucji kulturowej jest przede wszystkim uczenie się przez naśladowanie, (a niekiedy też instruowanie młodych przez dorosłych), dzięki któremu wytwory oraz ludzkie intencje, jakie przyswiewcały ich powstaniu, są internalizowane przez młode osobniki w trakcie ich rozwoju.

¹⁰ Por. Tomasello 2002 [1999]: 108-109.

¹¹ Por. Tomasello 2002 [1999]: 132.

użyty w ten sam sposób, co inni użytkownicy symbolu. Ilość wiedzy zaś, jaką jednostka może zdobyć samodzielnie, jest – co przyznawał Tomasello – bardzo ograniczona.¹²

Wypowiadając się na temat wykształcenia się człowieka nowoczesnego pod względem morfologicznym i neurologicznym, władającego językiem, czyli *homo sapiens sapiens lalus*, włoski antropolog i językoznawca Nullo Minissi opierał się na poglądach paleoantropologów (takich jak Yves Coppens i Henry Lumley), jakie pojawiły pod koniec lat 90. XX wieku i potwierdzały prawdziwość wyników badań opublikowanych dwadzieścia lat wcześniej przez biologa i fonetyka Philipa Liebermana oraz specjalistę w dziedzinie budowy aparatu fonetycznego Edmunda S. Crelina.¹³ Koncepcja, której zwolennikiem jest Minissi, uznaje przede wszystkim jednolity charakter człowieka od początku jego istnienia, a za oznakę tej jedności język artykułowany, który hipotetycznie powstać musiał 2,5 do 3,5 milionów lat temu. Pod względem anatomii dwa organy, tj. mózg i krtań, wyróżniają istotę ludzką.

Omawiana koncepcja dystansuje się w stosunku do hipotez na temat ucłowieczenia naczelnych, w których głównym dowodem na istnienie języka było potwierdzenie zbiorowej działalności człowieka pierwotnego (jak obróbka kamienia czy polowanie) umożliwionej dzięki głosowym formom porozumiewania się. Głosi ona, że język artykułowany jest wynikiem ewolucji dokonującej się na przestrzeni całej historii gatunku, przebiegającej bez jakiegokolwiek wewnętrznej celowości lub z góry przyjętych ustaleń, ale która w efekcie doprowadziła do pojawienia się artykulacji głosowej. Ewolucja przyniosła nie tylko zmiany pozornie negatywne z anatomicznego punktu widzenia, jak połączenie odcinka dróg oddechowych i pokarmowych wskutek obniżenia krtań, ale też cały zespół zmian jak odmiennie umiejscowienie kości gnykowej, zmianę kształtu łuku żuchwy i kształtu podniebienia, cofnięcie tylnej części języka oraz uzyskanie postawy wyprostowanej i zmianę w ustawieniu czaszki, pośrednio ułatwiające komunikację językową. Także zmiany neurologiczne były istotne; świadczą o nich odciski przestrzeni wewnątrzczaszkowych przypisanych do poszczególnych stref mózgu badanych szczątków.

Nullo Minissi dowodził, że tzw. proces hominizacji, czyli ewolucyjny proces stawania się człowieka (a w konsekwencji społeczeństwa ludzkiego w ogóle), musiał być wypadkową wzajemnego oddziaływania zachowań organizmów, ukierunkowanych zwłaszcza na interpersonalne porozumiewanie się, jak również ich morfologii fizycznej i fizjologii. Za jego ukoronowanie uznać należy trzeci etap ewolucji człowieka, czyli tzw. okres historyczny, (w którym właściwy *homo sapiens sapiens lalus* dysponował już językiem związanym z dominacją lewej półkuli mózgowej, a jego cywilizacja opierała się na myśleniu analitycznym). Okres ten poprzedzony być musiał przez tzw. okres

¹² Por. Tomasello 2002 [1999]: 170 i 221.

¹³ W nawiązaniu do ponawianych współcześnie prób wyjaśniania powstania języka ludzkiego z punktu widzenia teorii ewolucji Nullo Minissi (2002 [1996/2002]) dowodzi w swojej książce *A człowiek wybrał słowo*, iż artykulacja głosowa służyła człowiekowi pierwotnemu jako wokalizny (samogłoskowy) sposób porozumiewania się, w którym wykorzystywane były przede wszystkim tony, kwestionując tym samym spółgłoskowy charakter prajęzyków.

etologiczny¹⁴ (od antropogenezy do *homo sapiens sapiens*, kiedy to formy komunikowania się, jak w przypadku każdej najprostszej istoty żywej, sprowadzały się do środków naturalnych, czyli fizycznych, chemicznych czy elektrycznych lub związanych z zachowaniem, ale nietworzących stałych znaków zorganizowanych w jedną całość, czyli, według Minissi, – wymiana informacji dokonywała się przez komunikację) oraz tzw. okres paleontologiczny (od *homo sapiens sapiens* do *homo sapiens sapiens lalus*, w którym powstała cywilizacja ludzka o charakterze holistycznym, porozumiewająca się językiem holistycznym oraz sztuka, muzyka i sztuki dekoracyjne, zdominowane, podobnie jak język holistyczny przez prawą półkulę).

Ekologiczne uwarunkowania specjalizacji językowej człowieka

We współczesnej antropologii człowiek uważany jest niekiedy za zwierzę społeczno-kulturowe, które potrafi „działać”, a nie tylko wyróżnia się pewnymi typowymi zachowaniami.¹⁵ Tim Ingold jako przedstawiciel antropologii społecznej¹⁶ podkreślał między innymi, że istoty ludzkie odznaczają się wypracowaniem takiej specjalizacji gatunkowej jak zdolności językowe, które stanowią konieczną podstawę psychologiczną dla ich refleksyjnej samoświadomości jak też dla zaistnienia społeczności jako porządku moralnego lub regulatywnego. Zdolności te umożliwiają ponadto działalność planową zorientowaną na wytwarzanie narzędzi i produkcję, budowanie symbolicznie zakodowanych systemów wiedzy oraz ich transmisję poprzez nauczanie. Wbrew twierdzeniom wysuwanych pod koniec XIX wieku przez Lewis'a Henry'ego Morgana (1818-1881), uznawanego za głównego twórcę antropologii, Ingold uważał, iż o odrębności człowieka w świecie nie decyduje wyłącznie jego świadomość. Również zdaniem Ingolda – wbrew temu, co twierdził Franz Boas (1858-1942), amerykański antropolog kultury urodzony w Niemczech, – o istocie człowieczeństwa w żadnym wypadku nie stanowią zwyczaje czy tradycje przekazywane w drodze uczenia, których nosiciele nie są w pełni świadomi.

Na rozwój człowieka niewątpliwym wpływ ma natomiast fakt, że jako organizm włączony jest on w sieć relacji ze środowiskiem.¹⁷ Jednak środowisko człowieka – przynajmniej w części wytworzone przez niego samego – jest w przeciwieństwie do środowisk naturalnych zwierząt środowiskiem powstałym sztucznie. Ingold twierdził ponadto, że podstawową właściwością wszystkich organizmów żywych jest teleonomiczność, czyli rządzące się prawem celowości szczególne zaprojektowanie jego organizmu, które determinuje jego późniejszy rozwój osobniczy. Środowisko organizmu nie składa się jednak z obiektów jako takich, ale raczej z możliwości lub przeszkód,

¹⁴ Etologia jest tu rozumiana w sensie biologicznym jako nauka zajmująca się badaniem zachowania się zwierząt ze szczególnym wyróżnieniem wzorców, które istnieją w środowiskach naturalnych. Por. *Random House Webster's College Dictionary*.

¹⁵ Por. Lock, Peters 1996/1999: 157.

¹⁶ Por. Ingold 1996/1999: 178-203, zwłaszcza 192, 199.

¹⁷ Ingold (1996/1999: 180 i n.) podsumował ustalenia teoretyczne z dziedziny ekologii w oparciu o prace z lat 70. i 80. XX wieku.

jakie obiekty te stanowią dla realizacji ich przedsięwzięć. Dlatego też środowisko, w którym żyje i rozwija się dany organizm, zwane niszą ekologiczną,¹⁸ przewiduje lub nakreśla jego wewnętrzną organizację w stosunku do świata na zewnątrz jego ciała.¹⁹ Bez tego organizmu nisza ekologiczna przestaje istnieć, a pozostaje jedynie jakby fizyczny krajobraz wypełniony obiektami, które w stosunku do organizmu nie pełnią już żadnej roli.

Człowiek sam tworzy własne środowisko w ten sposób, że pewien porządek poznawczy nakłada na postrzegany przez siebie świat zewnętrzny. Interakcjami ekologicznymi pomiędzy ludźmi jako jednostkami a innymi elementami środowiskowymi, jak innymi ludźmi, zwierzętami, roślinami i przedmiotami nieożywionymi kierują i rządzą zawsze cele o charakterze społecznym, toteż, zdaniem Ingolda, w świecie człowieka oprócz domeny ekologicznej, rozumianej w sensie środowiska przyrodniczego, odróżnia się także domenę społeczną.

Symboliczne formy organizacji świata społecznego człowieka

Dla uzasadnienia twierdzenia, że człowiek buduje własny świat społeczny, który pozwala mu rozumieć, interpretować, formułować, organizować, syntetyzować i uniwersalizować doświadczenia jednostkowe, trzeba sięgnąć do wcześniejszych tez wysuwanych przez niemieckiego filozofa kultury, Ernsta Cassirera (1874-1945). Według Cassirera człowiekowi właściwe są różne czynności, w których następstwie powstaje zawsze jakiś świat, który utrwała się w wytworzonych przez niego symbolach. Dzięki zdolnościom symbolizowania jednakże, poprzez oznaczanie czy nazywanie człowiek nie reprodukuje jednak uświadamianych sobie rzeczy czy zjawisk, ale ujmuje je w jedną z form symbolizowania, o jakich mówił Cassirer, czyli nadaje im pewną formę psychiczną.²⁰ Pośród takich form symbolicznych, jak język, sztuka, mit, religia

¹⁸ Nisza ekologiczna, jak podaje m.in. Ingold (1996/1999: 186), to niewielki zakątek przyrody, stanowiący środowisko współtworzone przez obiekty żywe i nieożywione, ruchome i stałe, które zajmują lub zamieszkuje dany organizm, dopasowując się do niego w procesie adaptacji.

¹⁹ Ustosunkowując się do koncepcji naturalizacji psychiki przedstawionej przez Maurice'a Merleau-Ponty'ego (1908-1961), Ireneusz Bittner (1997/2000: 99) zauważył m.in., że dla człowieka punktem widzenia świata i jego ekspresją w świecie, czyli, innymi słowy, widzialnym kształtem jego intencji jest jego ciało. Merleau-Ponty bowiem zwracał uwagę na ścisłe powiązanie świadomości i cielesności, tj. na odnośnienie się człowieka do świata dzięki świadomości oraz zachowaniom cielesnym. Stosownie do tego poglądu nie można powiedzieć, że człowiek stoi naprzeciw światu, ponieważ jego świadomość jest zawsze zaangażowana w świat, będąc skazana na kontakt ze światem. Stanowiąc część świata człowieka, świadomość jest zawsze podstawą struktury, sensu i stawania się każdej rzeczy.

²⁰ Podsumowanie wywodów Ernsta Cassirera daje Adam Heinz (1978: 248). W kwestii nazywania także filozof niemiecki Erich Fromm (1900-1980) wyrażał przekonanie, że nazwy rzeczy (np. „stół” czy „lampa”) nie wskazują na niezmiennie substancje, gdyż rzeczy są jedynie wynikiem procesów przemian energii, które powodują określone wrażenia w systemach cielesnych człowieka. Wrażenia, jakie odbiera człowiek, nie są przy tym postrzeżeniami poszczególnych rzeczy (takich jak „stół” czy „lampa”), ale wynikiem kulturowego procesu nauczania, dzięki któremu określone wrażenia przybierają formę poszczególnych przedmiotów spostrzeganych. Dzieje się tak, ponieważ właśnie w społeczeństwie człowiek uczy się, jak

czy nauka, za najważniejszy uznał Cassirer język, sądząc, że tylko dzięki językowi określającemu zarazem granicę ludzkiego poznania, możliwe jest dotarcie człowieka do rzeczywistości.²¹

Ernst Cassirer uważał, że wspólnota ludzka nie mogłaby istnieć bez mowy. Wśród różnych form symbolicznych umieszczał przede wszystkim język,²² a w następnej kolejności mit, jako pierwszorzędną formę doświadczeń społecznych ludzkości a jednocześnie jako ważny element społeczno-twórczy. Dokładniej mówiąc, człowiek wyposażony w język dąży, według Cassirera, we wczesnej fazie rozwoju ludzkości, (ale także w początkowym okresie rozwoju osobniczego), do zapanowania nad przyrodą za pomocą słowa magicznego, (stąd jego określenie jako *homo magus*). Z czasem, dzięki nagromadzonemu doświadczeniu zaczął on tworzyć potrzebne do przeżycia narzędzia, do których należy język, i stał się *homo faber*. Cassirer mówił o mitologicznym, metafizycznym i pragmatycznym podejściu do języka. W pierwszym przypadku słowo stanowiło dla człowieka siłę magiczną, pojęcia abstrakcyjne zaś są wyrażane przez metafory. W drugim przypadku słowo, czyli *logos*, stało się zasadą wszechświata i naczelną zasadą ludzkiego poznania, jako obdarzone ogólną prawdą i obiektywną ważnością. Przypisano mu funkcję semantyczną i symboliczną i uważano, że język ma charakter logiczny. W końcu, w podejściu pragmatycznym, które Cassirer nazwał antropologicznym podejściem do języka, uznając człowieka za ośrodek wszechświata, traktuje się język jako środek pomocny w osiągnięciu zamierzonego celu.²³

wrażenia przekształcać w postrzeżenia, które to pozwalają mu manipulować światem zewnętrznym w celu usprawnienia do przeżycia w danej kulturze. Zatem, jak twierdził Fromm (1995/1997/2002 [1976]: 140), przedmioty nie tyle istnieją realnie, ile raczej ich realność gwarantowana jest poprzez obdarzenie ich nazwą.

²¹ Cassirer wyłożył swoją koncepcję kultury jako świata symbolicznych form w trzytomowym dziele *Die Philosophie der symbolischen Formen* (1923-1929) (por. zwłaszcza tom I: *Die Sprache* (1923) poświęcony filozofii języka), którą następnie podsumował i uzupełnił w książce *Esej o człowieku [An Essay on Man]* (1971/1977/1998 [1944]), zob. zwłaszcza rozdział VIII pt. Język, str. 191-230 oraz 349). Cassirer (1971/1977/1998 [1944]: 350 i n.) podkreślał, że świat kultury to system, nie zaś zbiorowisko luźnych i oderwanych faktów.

²² Zdaniem Cassirera (1971/1977/1998 [1944]: 83 i n.), dla człowieka znamienne jest to, że w konstruowaniu własnego świata nie jest on zależny od jakości zmysłów, jakimi dysponuje, a szczególnie charakter kultury człowieka wynika z jej formy, tj. ze struktury, nie zaś z materiału, który się na nią składa. Tak na przykład w przypadku języka forma może być wyrażona w każdym materiale zmysłowym, tzn. użycie znaków dotykowych zamiast głosowych nie wyklucza swobodnego rozwoju myśli symbolicznej i wyrazu symbolicznego, chociaż, jak przyznaje Cassirer, język mówiony ma znaczną przewagę na przykład nad językiem dotykowym.

²³ Odnośnie do metafizycznego rozumienia języka Cassirer twierdził, powołując się na Heraklita (c540-480), greckiego filozofa, przedstawiciela jonskiej filozofii przyrody, że świat ludzki, w którym umiejętność mowy zajmuje naczelne miejsce, uznawany był za klucz do właściwej interpretacji porządku kosmicznego. Właśnie dla Heraklita słowo, czyli *logos* było początkiem i pierwszą zasadą wszystkich rzeczy, tj. porządku kosmicznego i moralnego, a zrozumienie tego, co znaczy mowa pozwalało zrozumieć „znaczenie” wszechświata. W kontekście pragmatycznego rozumienia języka, Cassirer zauważył, że już w V wieku przed naszą erą w Atenach, Sofści nauczający retoryki poszukiwali zasad efektywnego użycia języka. Przy pomocy języka spodziewali się osiągać określone cele, takie jak wywoływanie ludzkich uczuć i pobudzanie ludzi do pewnych czynów.

Wypowiedzi językowe, jak to widział Cassirer, umożliwiają człowiekowi wyrażanie uczuć, są one okrzykiem i zawołaniem, co, uznać można za najważniejszą właściwość ludzkiego języka.²⁴ Wypowiedzi odnoszą się jednak także do rzeczy fizycznych i są arbitralnymi znakami zależnymi m.in. od konwencji, zwyczaju czy nawyku.²⁵

Język może spełniać swe główne zadanie, jakim jest porozumiewanie się ludzi, czego warunkiem jest stosowanie przez nich pewnych reguł, ponieważ jest jedną z najtrwalszych sił zachowawczych w kulturze. Przejawiają się w nim jednakże dwie przeciwstawne tendencje pozostając względem siebie w równowadze. Są to tendencja zachowawcza oraz tendencja zmienności prowadząca do odnowienia i odmłodzenia języka. Powolne i ciągle zmiany dźwiękowe i semantyczne charakterystyczne są, jak wiadomo, dla historycznego rozwoju języka. Zachodzą one przy przekazywaniu słów i zwrotów językowych dzieciom przez rodziców.²⁶ Jednakże język charakteryzuje się zmiennością, na przykład fonetyczną, analogiczną czy semantyczną.²⁷ Zasadnicza różnica pomiędzy językami to różnica w „widzeniu świata”, a nie różnica dźwięków czy znaków.²⁸

Cassirer w podsumowaniu *Eseju o człowieku* stwierdzał, że człowiek jest nie tylko stworzeniem społecznym; instynkt społeczny charakteryzuje przecież już np. owady. Społeczeństwa, które tworzą ludzie, określił on jako społeczeństwa czynu, myśli i uczucia, podkreślając, że warunkami powstania wyższej formy społeczeństwa są język, mit, sztuka, religia, nauka, czyli środki, dzięki którym formy życia społecznego, odkrywane w przyrodzie organicznej, przechodzą w stadium świadomości społecznej. Świadomość społeczna człowieka zależy, zdaniem Cassirera, od podwójnego aktu, od utożsamienia i od rozróżnienia. Człowiek może uświadomić sobie swoją indywidualność jedynie za pośrednictwem życia społecznego. Człowiek odkrył też, jak sądził Cassirer, nowy sposób utrwalania swych dzieł i przekazywania ich z pokolenia na pokolenie.²⁹

Dalsze poglądy Cassirera na język dają się podsumować w następujących stwierdzeniach: (1) dzieje ludzkości w pewnym sensie rozpatrywać można jako dzieje ludzkiego „świata symbolicznego”, (2) wszystkie formy mowy ludzkiej należy uznać za

²⁴ Wyrażając przekonanie, że mowę trzeba wiązać z pewnymi faktami biologicznymi Cassirer nawiązywał m.in. do Demokryta (c460-370), jako zwolennika tzw. „teorii okrzyków”. Podkreślał, że także Darwin w pracy *The Expression of the Emotions in Man and Animals* dowodził, iż dźwięki i działania wyrażające uczucia podyktowane są przede wszystkim pewnymi potrzebami biologicznymi, a język jest powszechnym darem przyrodzonym.

²⁵ Por. Cassirer 1971/1977/1998 [1944]: 198-201.

²⁶ Na przenikanie się tendencji zachowawczych i tendencji innowacyjnych w przekazywaniu generacyjnym języka wskazywał Cassirer, powołując się na poglądy Hermanna Paula (1846-1921). Por. Paul 1880.

²⁷ Por. też Cassirer 1971/1977/1998 [1944]: 205.

²⁸ Cassirer (1971/1977/1998 [1944]: 207 i n.) powoływał się na Wilhelma von Humboldta (1767-1835), który uważał, że słowa i reguły tworzące język, naprawdę istnieją tylko w toku logicznie powiązanej mowy, a rozpatrywanie ich jako odrębnych całości właściwe jest wyłącznie analizie naukowej. Według Humboldta język istnieje dzięki wciąż ponawianemu wysiłkowi umysłu ludzkiego, aby z artykułowanych dźwięków zrobić użytek dla wyrażania myśli; język to zatem *energeia*, czyli działająca siła, a nie *ergon*, czyli dzieło.

²⁹ Por. Cassirer 1971/1977/1998 [1944]: 350 i n.

doskonałe, jeśli w jasny i odpowiedni sposób wyrażają uczucia i myśli człowieka, (3) jedność języka ludzkiego – wobec ogromnego zróżnicowania języków na ziemi – polega raczej na jedności funkcjonalnej niż substancjalnej, co oznacza, że w życiu pewnej społeczności języki reprezentujące przeciwstawne systemy fonetyczne czy też morfologiczno-syntaktyczne spełniają takie same zadania, (4) potrzeba uczenia się nazw przez dziecko jest naturalną potrzebą biologiczną, (5) przyswajając sobie język, dziecko uczy się konstruowania pojęć przedmiotów i porozumiewania się ze światem obiektywnym; wokół nazwy jako centrum i ogniska myśli krystalizują się spostrzeżenia i odczucia dziecka, a język jako całość staje się dla niego jakby bramą prowadzącą do nowego świata, (6) jedną z podstawowych cech mowy jest klasyfikowanie, a sam akt nadawania nazwy to wynik klasyfikowania; klasyfikacje spotykane w mowie ludzkiej opierają się na pewnych stałych i powtarzających się elementach doświadczenia zmysłowego człowieka; ogólne pojęcia językowe mają oparcie w doświadczeniu; łączenie lub rozdzielanie danych postrzeżeniowych zależy od wolnego wyboru układu odniesienia, i dlatego nawet w językach blisko ze sobą spokrewnionych bądź podobnych pod względem strukturalnym nie ma nazw identycznych; (7) nazwa przedmiotu nie ma związku z naturą przedmiotu, (choć niejednokrotnie podkreśla jakiś jego szczególny aspekt), (8) nazwy występujące w języku determinują ludzkie cele i interesy, które nie są raz na zawsze ustalone i niezmiennie, z drugiej zaś strony (9) mowa ludzka zawsze przystosowuje się do pewnych form życia ludzkiego i jest z nimi współmierna; różnorodne klasyfikacje rzeczywistości zawarte w języku wynikają z różnorodności potrzeb ludzkich, zmieniających się zresztą zależnie od warunków społecznych i kulturalnych, (10) mowa ludzka rozwija się ze stanu pierwotnego, stosunkowo konkretnego przechodząc do stanu bardziej abstrakcyjnego, w którym ma miejsce tworzenie przez człowieka pojęć i kategorii uniwersalnych (Pierwsze nazwy pojawiające się u dziecka są nazwami konkretnymi, w cywilizacjach pierwotnych przeważa zainteresowanie konkretnymi i szczegółowymi aspektami przedmiotów).³⁰

Pewnym podsumowaniem idei filozoficznych, traktujących porozumiewanie językowe człowieka jako jego właściwość biologiczną a także jako sposób nawiązywania i utrzymywania kontaktu ze środowiskiem poprzez symbole, są poglądy Arnolda Gehlena (1904-1976), przedstawiciela niemieckiej antropologii filozoficznej, nawiązującego do założeń amerykańskiego pragmatyzmu reprezentowanego zwłaszcza w filozofii i psychologii Johna Dewey'a (1859-1952). Stosownie do stanowiska Gehlena miejsce człowieka w przyrodzie określane jest przez fakt, że jest on istotą aktywną, której działanie zmierza do przekształcania przyrody na własny użytek. Jest on „istotą kulturalną”, gdyż „dzięki rezultatom swojej przewidującej, planowanej i wspólnej działalności, pozwalającej mu w dowolnych warunkach naturalnych, świadomie i celowo zmienianych, wytwarzać techniki i środki swojej egzystencji”.³¹ Inteligentne i przewidujące zachowania człowieka są wymuszone przez określone właściwości fizyczne. Jeśli chodzi o biologiczną stronę języka, to jako ruch i klasa szczególnych, dźwiękowo-motorycznych artykulacji, sprowadza go do

³⁰ Por. Cassirer 1971/1977/1998 [1944]: 207-230.

³¹ Zob. Gehlen 2001 [{1986} 1961 & 1957]: 80.

biologicznego związku między bodźcem i reakcją.³² Obcowanie człowieka z rzeczami odbywa się przez symbol; między zachowanie człowieka a rzeczywistość wsuwa się „międzyświat” aktywnie ustanawianej symboliki. Specyficzna aktywność, w której dzięki dźwiękom i jednocześnie symbolom bodźce tracą dramatyzm i są odsuwane na dystans a niekiedy przybliżają rzeczywistość. Dźwięki i słowa pozwalają sobą dowolnie rozporządzać, co daje możliwość odnoszenia się do przeszłości, przyszłości oraz tego, co nieobecne. Działanie w porozumieniu z kimś innym to działanie powodowane w równym stopniu przez własny świat wewnętrzny jak też czyjeś wyobrażenia i motywacje. Nazywanie rzeczy jest zachowaniem aktywnym.³³ Według Gehlena człowiek charakteryzuje się plastycznością i niestabilnością, jednak stworzone przez człowieka obyczaje, formy prawne, instytucje oraz jednorodność w świecie pracy ograniczają je. Popęd mowy, dążenie do ekspresji u małego dziecka utrwała się w artykulacjach, które są mu podsuwane z zewnątrz, są wyznaczane przez życie społeczne.³⁴

Przedstawione w niniejszym zestawieniu koncepcje dają wyobrażenie o właściwościach językowych człowieka jako istocie biologicznej a jednocześnie społecznej. Nauki empiryczne dostarczają dowodów przede wszystkim na to, że tak człowiek jak i język wykształciły się w procesie ewolucji, a język przekazywany jest podobnie jak inne właściwości człowieka w procesie ewolucji. To, co zdaje się być oczywistą prawdą, to fakt, że język związany ze świadomością i funkcjonujący na bazie świadomości, stanowi właściwość pojedynczego człowieka.

Podsumowując zebrane poglądy antropologów i filozofów można powiedzieć, że tym, co wyróżnia człowieka ze świata organizmów żywych, jest jego zdolność do kontaktowania się z innymi, stanowiąca podstawę do wykształcenia się świata społecznego, właśnie poprzez mówienie, chociaż porozumiewanie się właściwe jest całemu światu ożywionemu. W stosunku do człowieka język jest zarówno zjawiskiem fizjologicznym, akustycznym jak i psychicznym, bowiem istnienie języka jest związane z procesami, jakie zachodzą w umyśle i ciele mówiącego i słuchającego (lub piszącego i czytającego). Znaczenia przypisywane wyrażeniom językowym i ich formom w jednostkowych aktach porozumiewania mają charakter zmienny i podlegają stałe akceptacji środowiskowo-społecznej.

Literatura przywoływana

- Aitchison, Jean 2002 [1994, 2000]. *Ziarna mowy. Początki i rozwój języka*. Przel. Magdalena Sykurska-Derwojed. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy [*The Seeds of Speech. Language Origin and Evolution*. Cambridge – New York: Cambridge University Press].
- Baran, Bogdan 1996. Heidegger Martin (1886-1976). Sein und Zeit. W: Barbara Skarga (red.) 1996, tom 4: 182-193.
- Bittner, Ireneusz 1997/2000. *Filozofia człowieka. Zarys dziejów i przegląd stanowisk*. Wyd. 2, poszerzone, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

³² Por. Gehlen 2001 [{1986} 1961 & 1957]: 36, 80 i n. oraz 85.

³³ Por. Gehlen 2001 [{1986} 1961 & 1957]: 86–89.

³⁴ Por. Gehlen 2001 [{1986} 1961 & 1957]: 95.

- Cassirer, Ernst 1971/1977/1998 [1944]. *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Przel. Anna Staniewska. Przedm. Bogdan Suchodolski. Wyd. 3, Warszawa: Czytelnik [*An Essay on Man: An Introduction to the Philosophy of Human Culture*. New Haven, Yale University Press; London, H. Milford, Oxford University Press].
- Dehnel, Piotr, Beata Sierocka 2003. Posłowie. Rozmowa, którą jesteśmy. Kilka uwag o hermeneutyce filozoficznej Hansa-Georga Gadamera. W: Gadamer, Hans-Georg 2003: 161-183.
- Fromm, Erich 1995/1997/2002 [1976]. *Mieć czy być?* Przel. Jan Karłowski. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis [*To Have or to Be?* New York: Harper and Row].
- Gadamer, Hans-Georg 2003 [{1967} 1986] Retoryka, hermeneutyka i krytyka ideologii. Metakrytyczne rozważania wokół prawdy i metody. [Rhetorik, Hermeneutik und Ideologiekritik. W: Hans-Georg Gadamer 1986. *Gesammelte Werke* Bd. 2. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 232-250]. Przel. Piotr Dehnel. W: Hans-Georg Gadamer 2003: 73-98.
- Gadamer, Hans-Georg 2003 [{1970} 1986] Język i rozumienie [Sprache und Verstehen. W: Gadamer, Hans-Georg 1986. *Gesammelte Werke* Bd. 2. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 184: 198]. Przel. Beata Sierocka. W: Gadamer, Hans-Georg 2003: 5 – 24.
- Gadamer, Hans-Georg 2003 [{1984} 1986] Tekst i interpretacja [Text und Interpretation. W: Hans-Georg Gadamer 1986. *Gesammelte Werke* Bd. 2. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 330: 360]. Przel. Piotr Dehnel. W: Hans-Georg Gadamer 2003: 99-141.
- Gadamer, Hans-Georg 2003 [{1985} 1993] Granice języka [Grenzen der Sprache. W: Gadamer, Hans-Georg 1993. *Gesammelte Werke* Bd. 8. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 350-361]. Przel. Beata Sierocka. W: Gadamer, Hans-Georg 2003: 25-40.
- Gadamer, Hans-Georg 2003. *Język i rozumienie*. Wybór, przekład i posłowie Piotr Dehnel i Beata Sierocka. Warszawa: Fundacja Aletheia.*
- Gehlen, Arnold 2001 [{1986} 1961 & 1957]. *W kręgu antropologii i psychologii społecznej. Studia*. Przel. Krystyna Krzemieniowa. Wstępem poprzedził Zbigniew Kuderowicz. Warszawa: Czytelnik [{*Anthropologische und sozialpsychologische Untersuchungen*, 1986} (Przejrzone nowe wydanie tytułów): *Anthropologische Forschung*, 1961 & *Die Seele im technischen Zeitalter*, 1957, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg].
- Haeckel, Ernst [Heinrich Philipp August] 1988 [1866]. *Generelle Morphologie des Organismus*. Bd. 2: *Allgemeine Entwicklungsgeschichte*. Reprint. Berlin: Walter de Gruyter.
- Holloway, Ralph 1999 [1996]. Evolution of the human brain. W: Lock, Andrew, Charles R. Peters (red.) 1996/1999: 74-125.
- Honderich, Ted (red.) 1998 [1995]. *Encyklopedia filozofii*. Tłum. Jerzy Łoziński. Poznań: Zysk i S-ka [*The Oxford Companion to Philosophy*. Oxford: Oxford University Press].
- Ingold, Tim 1999 [1996]. Social relations, human ecology, and the evolution of culture: an exploration of concepts and definitions. W: Lock, Andrew, Charles R. Peters (red.) 1996/1999: 178-203.
- Lennenberg, Eric H. 1967. *Biological Foundations of Language*. With appendices by Noam Chomsky and Otto Marx. New York: John Wiley & Sons.
- Lock, Andrew, Charles R. Peters (red.) 1996/1999. *Handbook of Human Symbolic Evolution*. Oxford: Clarendon Press – New York: Oxford University Press/Oxford, UK and Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Lock, Andrew, Charles R. Peters 1996/1999. Editorial introduction to Part II: Social and socio-cultural systems. W: Andrew Lock, Charles R. Peters (red.) 1996/1999: 157-164.

- Minissi, Nullo 2002 [1996/2002]. *A człowiek wybrał słowo*. Przeł. Beata Badyńska-Lipowczan. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego [*E l'uomo scelse la parola*. (Wyd. 2.) Roma: Herder].
- Paul, Hermann 1880. *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Halle, an der Saale: Max Niemeyer.
- Pinker, Steven 1994. *The Language Instinct*. New York, Morrow, London: Penguin.
- Pinker, Steven, Paul Bloom 1994. Natural language and natural selection. *Behavioral and Brain Sciences* 13: 707-784.
- Rosner, Katarzyna 1994. Ingarden Roman Witold (1893-1970). Das literarische Kunstwerk. Eine Untersuchung aus dem Grenzgebiet der Ontologie, Logik und Literaturwissenschaft. W: Barbara Skarga (red.) 1994, tom 1: 177-185.
- Skarga, Barbara (red.) 1994-1997. *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*. Tom 1-5. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tomasello, Michael 2002 [1999]. *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Przeł. Joanna Rączaszek. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy [*The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press].
- Waddell, Peter J., David Penny 1996/1999. Evolutionary trees of apes and humans from DNA sequences. W: Lock, Andrew, Charles R. Peters (red.) 1996/1999: 53-73.

DIALEKTOLOGIA NIEMIECKA I JEJ PRZEDMIOT

EWA ŻEBROWSKA

Profil badawczy współczesnej dialektologii uległ znacznej zmianie od momentu ukonstytuowania się jej jako nauki, niewątpliwie za sprawą przedmiotu badań. Nowsze dialektologiczne prace zawierają metodologiczną refleksję i starają się o zdefiniowanie centralnego dla nich pojęcia. Propozycje te z jednej strony odnoszą się do obszaru niemieckiego, z drugiej strony wykraczają w kierunku definicji ogólnych.

Termin *dialekt*, jeśli chodzi o pochodzenie, ma greckie korzenie. Etymologicznie nie jest jednak równoznaczny z językiem regionalnym. Starożytni Grecy rozumieli pod pojęciem *διάλεκτος* *dialectos* język mówiony, w tym również język potoczny oraz sposób mówienia określonych grup. Za najważniejszą cechę dialektu uważano wówczas komunikowanie się językowe i jego przejawy. Już w tamtych czasach typowe dla dialektu było używanie go przez określone grupy, czy to o charakterze społecznym, czy to związane z danym obszarem. I tak np. u Suetona jest mowa o dialekcie doryckim (*dialectos Doris*). Występowały zatem warianty starożytnej greki o charakterze regionalnym, a obok doryckiego dialekty m.in. attycki, joński, które wyróżniały się swoistymi cechami, głównie natury fonetycznej.

Grecki termin w swej pierwotnej formie przyjął się w języku łacińskim, a w średniowiecznej Europie, podczas gdy tworzyły się języki narodowe, stał się na nowo aktualny. Na niemieckim obszarze językowym napotykały pierwsze tłumaczenia greckiego *dialectos* „eine eigenschaft der sprach oder eigne weis zu reden“ „charakter języka bądź swoisty sposób mówienia” (Dasypodios, słownik z 1535). A w roku 1538 Luther (Luther 1916: 78) zauważył, iż: „Es sind aber in der deutschen Sprache so viele Dialecti, unterschiedene Arten zu reden, daß oft einer den Anderen nicht wohl versteht“. „W języku niemieckim występuje tyle dialektów, czyli różnych sposobów mówienia, że jeden drugiego często nie rozumie”.

Filip Zesen w 1640 używa po raz pierwszy w „Deutscher Helikon” terminu *Mundart*, w którym akcentowany jest mówiony, a nie regionalny charakter dialektu. U Karla Ramlera (1749) napotykały po raz pierwszy niemiecki odpowiednik greckiego i łacińskiego

terminu *der Dialekt*. Niemieckie gramatyki XVII wieku (Schottel, Gueintz, Harsdörffer) przejmują jednak termin *Mundart*. Aż do XVIII wieku włącznie możemy mówić o równoznaczności obu pojęć. Jacob Grimm (1848: 829) w XIX w. przeprowadził po raz pierwszy próbę ich rozróżnienia. Wg niego na język składają się oba zjawiska, przy czym „dialecte große und mundarten kleine geschlechter sind” „dialekty są dużymi, a gwary małymi jego rodzajami”. Socin używa pojęcia *Dialekt* na określenie pisanego języka na danym etapie jego historycznego rozwoju, *Mundart* na określenie języka mówionego.

Na terenie dzisiejszych Niemiec dialekty były aż do XVI w. włącznie jedyną i naturalną formą języka mówionego. Jako drugorzędną formę dialektalną należy wymienić regionalne piśmiennictwo. Taki obraz był uwarunkowany historycznym procesem osiedlania się plemion i etnicznie wyróżniających się grup ludności. Na tej podstawie ukształtowały się regiony niezależne politycznie, odrębne kulturowo i językowo (Mattheier 2004: 233).

Średniowieczny krajobraz językowy charakteryzował się zatem daleko posuniętą decentralizacją. Codzienna kultura i życie ludności wiejskiej nie wykraczało poza to środowisko, w którym był pielęgnowany i rozwijany język – dialekt związany z daną wsią i jej okolicą, jednolity i autochtoniczny. Ów dialekt, którego korzenie sięgają średniowiecza, przez stulecia był jedynym środkiem wyrażania myśli i jedynym środkiem służącym porozumiewaniu się w obrębie lokalnej społeczności. Z czasem można było zauważyć jednak pewne wpływy z zewnątrz, poprzez np. kontakty z sąsiednimi wsiami, kontakty handlowe czy też powiązania administracyjne, kościelne lub sądownicze wykraczające poza daną wieś i jej okolice. Powstawanie nowoczesnego społeczeństwa zmieniło oblicze średniowiecznej wsi i całokształtu panujących stosunków. Konieczność komunikowania się objęła coraz szersze sfery i coraz większe regiony (Mattheier 2004: 237).

Pierwsze tendencje do ujednoczenia tych tzw. „lantsprachen” (Polenz 2000: 83) można zanotować już w XIV w. w specjalnych sferach, takich jak aglomeracje miejskie. Na początku XVI w. dochodzi do przełomu. Powstaje najpierw ponadregionalny jednolity język pisany, który stopniowo przekształca się w język standardowy, tak że piśmiennictwo regionalne całkowicie zanika. Było to możliwe dzięki wynalezieniu druku i przetłumaczeniu Biblii przez Lutera. Zaproponował on jednolity język jako formę kompromisu na bazie dialektów wysokoniemieckich. Następnie, od XVIII w., tendencja stworzenia ponadregionalnych form komunikacji językowej objęła również język mówiony. Dotychczasowe dialekty były wypierane przez nowe odmiany językowe, a mianowicie języki regionalne, które pełniły funkcję wariantu przejściowego. Generalnie jednak do XIX w. język mówiony utożsamiany był z dialektem. Przeciwną, o mniejszej sile, była tendencja do zachowania dialektu jako symbolu przynależności do danej społeczności, stwierdza Mattheier (1994: 423).

Uważa on (Mattheier 2004: 239) również, iż przedstawiony proces, uwarunkowany m.in. industrializacją i modernizacją, nie przebiegał w sposób równomierny i nie jest jeszcze zakończony. W miejskich osiedlach w północnych Niemczech dialekt jest obecnie używany tylko w prywatnych sytuacjach, a w bawarskich wsiach pokrywa do dziś całe spektrum komunikacji językowej. Obecnie 20% mieszkańców Niemiec mówi wyłącznie językiem standardowym, reszta, czyli aż

80% obok języka standardowego używa w mowie dialektu. Ogólnie rzecz biorąc w wyniku procesu ujednoczenia dawne dialekty straciły na znaczeniu. Stały się regionalnie, ale też społecznie i stylistycznie ograniczonym sposobem mówienia. Bezpowrotnie odebrana im została forma pisana języka. Zróżnicowanie dialektalne na płaszczyźnie fonetycznej i leksykalnej uwidoczniło się wraz z ortograficzną i leksykalną reformą języka niemieckiego w XVIII i XIX w. (Glück 2000: 154; König 1994: 138). I właśnie odkrycie tego zróżnicowania dało początki dialektologii jako nauki. Było to dopiero możliwe, gdy ukonstytuował się język ogólnonarodowy jako wielkość odniesienia dla dialektów, twierdzi Löffler (2003: 8).

Pierwsze prace traktujące o dialektach w aspekcie jego regionalności, powstały w północnych Niemczech, gdzie różnica między dialektem a językiem ogólnonarodowym była i jest nadal znaczna, i gdzie też stosunkowo wcześniej mieszkańcy miast zaczęli używać w mowie języka nowo-wysokoniemieckiego, na którego podstawie ukształtował się ogólnonarodowy niemiecki język literacki. Jako pierwszą dialektologiczną pracę należy wymienić słownik Richey'a, wydany w Hamburgu w roku 1743.

W ramach XIX-wiecznego historycznego nastawienia badawczego i diachronicznego ujęcia języka dialekty ukonstytuowały się jako samodzielny przedmiot nowej dyscypliny – dialektologii, której prekursorami byli Jacob Grimm i Joachim Schmeller. Nowym etapem w rozwoju dialektologii był rozwój fonetyki. Filologia romańska zapoczątkowała badania polegające na nagrywaniu dialektu przez specjalistę z zakresu fonetyki. Powstał w ten sposób francuski atlas autorstwa J. Gilliéron i E. Edmouton. Na niemieckim obszarze językowym tzw. dialektogeografia przyjęła inną formę. W 1876 Georg Wenker wysłał do wsi leżących w Nadrenii pierwszy arkusz z 40 zdaniami w celu ich przetłumaczenia na miejscowy dialekt. Obecnie jest 52 800 wypełnionych kwestionariuszy. Z uzyskanych tą drogą materiałów powstał „Niemiecki atlas językowy” w formie map, przedstawiający dialektalne zróżnicowanie całego obszaru Niemiec i rozmieszczenie terytorialne poszczególnych dialektów. Na podobnej zasadzie powstał „Der Deutsche Wortatlas” Walthera Mitzki, który z kolei zapoczątkował tzw. geografii słowa (König 1994: 138). Rozwijające się badania dialektologiczne podkreślały konieczność łączenia studiów nad językiem ze studiami nad historią i kulturą danego terytorium. Dialekt uważano za znak przynależności i identyfikacji z regionem.

Dialektologia XVIII i XIX-wieczna rozumiała pod pojęciem regionalnej odmiany językowej to, co dzisiejsi badacze określają jako *dialekt podstawowy* czy *bazowy* (*Grundmundart*, *Basisdialekt*) (Niebaum/ Macha 1999: 5). „Ein Basisdialekt ist in der Regel ein solcher mit höchster durchschnittlicher Dialektalität und mit einem gewissen exklusiv-lokalen Bestand, der zunehmend als archaisch bewertet wird” (Bellmann 1983: 112) „Dialekt podstawowy to z reguły ten o najwyższym stopniu dialektyzmu i o pewnym lokalnym kolorycie, który to jest odbierany jako archaiczny”.

Wiesinger (1980: 188) przypisuje dialektowi podstawowemu następujące cechy:

1. charakter lokalny, wiejski,
2. pod względem rozwoju konserwatywny,

3. używany przez mało mobilną ludność wiejską w sferze codziennej i prywatnej,
4. małym znaczeniu i oddziaływaniu.

W ten sposób można scharakteryzować przedmiot badań dialektologii tradycyjnej, tak jak był ujęty aż do drugiej połowy XX wieku. Przekładając to na metodologię badań, analizie poddawano kompetencję językową zasiedziało mieszkańca wsi, którą uważano za miarodajną dla danej miejscowości. Była to „najbardziej odległa od standardu próbka językowa najstarszych i najmniej mobilnych użytkowników dialektu” „standardfernstes Sprechlage der jeweils ältesten immobilen Sprecher” (Schmidt 1998: 166).

Löffler (1986: 234) zwraca uwagę na fakt, iż w zasadzie od początku istnienia swojej dyscypliny dialektolodzy uskarżali się, iż wraz z odejściem najstarszych mieszkańców odejdzie również w zapomnienie używany przez nich dialekt. Poniekąd mieli rację, ponieważ tak rozumiany dialekt jako symbol identyfikacji z daną wsią czy małym obszarem rzeczywiście zanika kosztem dialektu używanego i obowiązującego na dużym terytorium. Można nawet mówić o nowych odmianach języka standardowego, wykazujących pozostałości dialektalne i regionalizmy. Takie obszary językowe nazywane są przez Löfflera (1986: 234) dialektoidami bądź też regiolektami. Sytuuje on je pomiędzy językiem standardowym a gwarami społecznymi i środowiskowymi, przy czym potrzeba identyfikacji z daną grupą przeważa nad potrzebą identyfikacji terytorialnej.

Termin *dialekt* nie jest terminem kategorycznym i raz na zawsze ustalonym. Wszystkim współczesnym próbom sprecyzowania pojęć *dialekt* i *gwar* wspólna jest ich względna niesamodzielność. Definicje te bazują bowiem na relacji do wielkości, jaką jest język standardowy. Przez to dialekt staje się pojęciem względnym, co m.in. podkreśla Goosens w swojej definicji:

Dialekt jest sposobem wyrażania się wspólnoty językowej na jakimś obszarze, określony sposób mówienia w sytuacjach typowych dla lokalnej społeczności, przy czym do zniwelowania różnic pomiędzy dialektem a systemem standardowym, w porównaniu z innymi sposobami mówienia tej samej społeczności na tym samym terenie, potrzebna jest maksymalna liczba reguł. (...) Dialekt jako system językowy może być skonstruowany drogą abstrakcji na bazie konkretnych przejawów dialektalnego użycia języka tak jak system języka standardowego na podstawie maksymalnie różniących się od niego sposobów mówienia. (Goosens 1977: 21)

Dialekt ist also der als Ausdrucksweise der Sprachgemeinschaft eines Ortes zu betrachtende, auf lokale Verwendung zielende Komplex von Sprechweisen, bei dem zur Aufhebung der Differenzieren zum hochsprachlichen System, im Vergleich zu den anderen am gleichen Ort vorkommenden Sprechweisen dieser Sprachgemeinschaft, eine maximale Anzahl von Regeln notwendig ist. Umgekehrt ist zur Erzeugung des hochsprachlichen Systems aus dem Komplex der dialektalen Sprechweisen ebenfalls eine maximale Zahl von Regeln notwendig. Der Dialekt als Sprachsystem kann aus den dialektalen Sprechweisen idealisierend abgeleitet werden wie das hochsprachliche System aus den vom dialektalen System maximal abweichenden Sprechweisen (Goosens 1977: 21)

W takim ujęciu dialekt jest odmianą języka narodowego i standardowego, używaną w formie mówionej i częściowo pisanej. Odmiana ta wyróżnia się swoistymi cechami, głównie fonetycznymi, morfologicznymi, leksykalnymi, a w mniejszym stopniu syntaktycznymi. Te specyficzne cechy są na tyle ważne, iż pozwalają one na wyodrębnienie terytorialnych granic danego dialektu. W Niemczech noszą one do dziś nazwy starych plemion bądź regionów.

W zacytowanej powyżej definicji Goosensa jest mowa o możliwie największym dystansie natury językowej dialektu w stosunku do systemu języka ogólnonarodowego. Drugą cechą wyróżniającą jest jego lokalny charakter. Systemy językowe o mniejszym dystansie w stosunku do języka ogólnonarodowego nie są już wg Goosena dialektami, lecz językami potocznymi. Gdy się przyjrzymy bliżej warunkowi tzw. lingwistycznego dystansu, to jest on ważny tylko w odniesieniu do spokrewnionych systemów językowych. Goosens wprowadza również konieczność tzw. zadaszania dialektu przez język ogólnonarodowy. Język ogólny ma wypełniać przy tym rolę języka literackiego, języka kultury.

Z kolei definicja Ulricha Ammona (1986: 226) nie ma charakteru porównawczego, lecz wyłącznie klasyfikacyjny. Dialekt jest nieskodyfikowaną i niestandardową odmianą języka, nie pełniącą funkcji zadaszania w stosunku do żadnego innego dialektu ani odmiany językowej. Gdy np. niespełniony jest ostatni warunek mamy do czynienia z językiem potocznym lub nawet ogólnym. Ammon podaje dokładnie, co rozumie pod pojęciem *język standardowy*: jego gramatyka musi być opisana i to w sposób normatywny; istnieją ogólne reguły, dla których ostatecznym autorytetem jest państwo (Ammon 1986: 229). W jego rozumieniu istnieją odmiany oraz samodzielne języki. Język L_a pojmuje Ammon (1994: 378) jako niezliczoną ilość podległych mu subsystemów $L_a, L_b, L_c, \dots, L_n$, które wykazują podobieństwo:

$$L_a = \{L_a, L_b, L_c, \dots, L_n\}.$$

W definicji dialektu Bernharda Sowńskiego znajdujemy wielość uwzględnionych czynników:

Gwara (dialekt) to sposób mówienia, mający prymat przed językiem pisanim, powiązana lokalnie i skierowana na użycie w naturalnych sytuacjach życia codziennego, używany przez określony krąg osób związanych terytorialnie wg reguł tego języka, wykształconych w ciągu historycznego procesu i poddanych wpływom ze strony sąsiednich gwar i języka ogólnonarodowego. (Sowński 1974: 192)

Mundart ist stets eine der Schriftsprache vorangehende, örtlich gebundene, auf mündliche Realisierung bedachte und vor allem die natürliche alltägliche Lebensbereiche einbeziehende Redeweise, die nach eigenen, im Verlaufe der Geschichte durch nachbarmundartliche und hochsprachliche Einflüsse entwickelten Sprachnormen von einem großen heimatgebundenen Personenkreis in bestimmten Sprechsituationen gesprochen wird. (Sowński 1974: 192)

Najczęściej dialektowi i jego użyciu (Lewandowski 220) przypisuje się obok terytorialnego charakteru następujące cechy: sytuacyjno-mówiony, naturalno-spontaniczny, nieoficjalny, bez dystansu.

W aspekcie socjo-lingwistycznym i pragmatycznym Mattheier (Lewandowski 1994: 221) ujmuje dialekt horyzontalnie jako odmianę o danym zasięgu terytorialnym, a wertykalnie jako substandard języka standardowego, od którego zależy i z którym współlistnieje.

Niektórzy dialektolodzy rezygnują z terminu *dialekt* na koszt tzw. *kontinuum dialektalnego*. Obecnie bowiem dialekt nie występuje w swej czystej, pierwotnej postaci.

Przy przechodzeniu dialektu w inne odmiany dużą rolę odgrywa docelowo np. norma języka standardowego oraz regionalny prestiż, czy to np. sąsiedniego dialektu większej wsi czy też rozpowszechnionego języka regionalnego (Mattheier 2004: 239).

Wielu dialektologów pomiędzy dialekt podstawowy w czystej postaci a język ogólnonarodowy wprowadza fazę przejściową w postaci regionalnego języka potocznego. Zachodzące między nimi relacje są dość skomplikowane. Na danym obszarze przedstawiciele różnych grup społecznych używają dialektu z różną częstotliwością, a ich dialekt różni się pod względem fonetycznym czy prozodycznym. Poza tym użycie swoistych cech dialektalnych zależy od rodzaju sytuacji. Przejście z jednej sytuacji do innej pociąga za sobą inną odmianę językową (Schwitalla 2003: 48); nazywa się to „zmianą sytuacyjną”. Blom i Gumperz (1972: 424) wprowadzili termin „code-switching”. Opisują taki przypadek, gdy mówiący bez zmiany miejsca i przy zachowaniu konstelacji uczestników w danej sytuacji językowej, jest w stanie przejść od jednej do drugiej odmiany językowej. Chodzi tu głównie o konotację, o dodatkową treść wynikającą z samego faktu użycia danego wyrażenia dialektalnego (Gumperz 1994: 623).

Wiesinger (1980: 180) uważa, iż użytkownik języka należący do danej wspólnoty językowej może się wykazać znajomością kilku systemów językowych, których użycie warunkuje sytuacja oraz rozmówcy. Poza tym jest możliwe wzajemne przenikanie określonych zjawisk językowych. Wiesinger wyobraża sobie przestrzeń odmian językowych, w której współlistnieją wszystkie możliwe formy językowe. Gdy dane cechy charakterystyczne zaczynają się razem wiązać, można mówić o odmianach językowych. Są one definiowalne w odniesieniu do regionalnej, społecznej, funkcjonalnej i sytuacyjnej koherencji. Pomysł przestrzeni odmian językowych okazuje się szczególnie trafny, gdy w centrum uwagi badacza pozostaje mówiąca osoba. Wtedy uwzględnia się również czynniki społeczne i komunikacyjne oraz funkcje użycia dialektu w danej sytuacji.

Mattheier (1994: 425) wprowadza z kolei w ramach kompetencji danego mówiącego koncepcję spektrum odmian językowych. Każdy członek wspólnoty językowej wyróżnia się innym spektrum odmian językowych, które jest zależne m.in. od jego społecznej pozycji. Użycie poszczególnych odmian jest poddyktowane regułami „switching”, które noszą charakter społeczno-sytuacyjny, są specyficzne dla danej grupy i jednocześnie mają funkcję symbolizującą przynależność do niej (socjalno-symboliczną). Przekładając to na kierunek badań można zająć się uwarunkowaniami społeczno-socjalnymi oraz sytuacyjnymi i ich wpływem na wybór określonej odmiany językowej w danej społecznej konstelacji. Z drugiej strony można badać społeczny przekrój grupy, której członkowie używają tylko języka standardowego i czynniki warunkujące używanie przez nią dialektu.

Dialekty w nowoczesnym społeczeństwie nie istnieją wyizolowane w czystej postaci. Dialekt jest obecny w każdej kompetencji językowej mówiącego jako fragment spektrum odmian językowych (Mattheier 1994: 414). W ramach tego spektrum występuje również język standardowy. Między tymi ekstremalnymi punktami wyróżnia się fazy przejściowe. Niemieckie Archiwum Językowe wymienia:

1. język mówiony standardowy,
2. ponadregionalny język potoczny,
3. regionalny język potoczny,
4. gwarę połowiczną (Halbmundart), oraz
5. gwarę całkowitą, zupełną (Vollmundart).

Inne modele proponują język mówiony standardowy, dialekt, potoczny język regionalny oraz regionalny akcent.

Arno Ruoff (1973) przyjmuje:

1. język ogólnonarodowy,
2. język potoczny,
3. dialekt o wyższym prestiżu,
4. dialekt/gwarę podstawowy/ą.

Wiesinger (1980: 186) natomiast mówi o:

1. języku standardowym,
2. potocznym,
3. dialektie o dużej roli w komunikacji,
4. dialektie podstawowym.

Bach (1969: 3) wymienia:

1. język literacki,
2. język potoczny,
3. półdialekt,
4. dialekt/gwarę.

Wszystkie modele operują terminem *język potoczny*. Jednoznaczne jego zdefiniowanie również nie jest łatwe. Najczęściej podawane są jego charakterystyczne cechy. Jest on mianowicie codziennym językiem bardziej wykształconych warstw społecznych, stylistycznym wariantem języka ogólnonarodowego, językiem codziennym w ogóle, jest jedną z ponaddialektylnych odmian języka (Niebaum/ Macha 1999: 8). Pojawiają się również regionalne języki potoczne zakotwiczone w tym spektrum pomiędzy dialektem podstawowym a mówionym językiem standardowym.

Używane jest również pojęcie wielkoobszarowy język potoczny i jego synonimy: regiolekt i regionalna forma językowa.

Ta hierarchiczna konstrukcja z czystymi odmianami zakłada ich wyidealizowane istnienie. Obecnie podkreśla się przenikanie tych warstw.

Wg Königa (1994: 134) terminy:

1. język ogólnonarodowy,
2. język potoczny,
3. dialekt,

sugerują trzy rozgraniczone, hierarchicznie uporządkowane odmiany językowe, z których najtrudniej jest o definicję drugiego. Dla zrozumienia, czym jest język potoczny, proponuje König obrazowe określenie „dialektalnej drabinki” (*dialektale Stufenleiter*), by w ten sposób unaocznic stopniowe przejście od najniższych jej szczebli do najwyższych. Ten model nie wyklucza tego, iż język potoczny, wg Bellmana określony jako nowy substandard, posiada również takie elementy, które są swoiste dla niego i niezależne, a więc nie mające charakteru ani dialektalnego ani standardowego. R. Große przytacza możliwe przejście od dialektu podstawowego do języka ogólnonarodowego, dotyczące miśnieńskiego obszaru językowego:

1. *s ward bāe uanfang mid rāin,*
2. *s ward bāle ānfang mid rān,*
3. *s wārd balde ānfang mid rāchn,*
4. *s werd balde anfang dse rāchn,*
5. *s wird bald anfang dsu rēchnen,*
6. („es wird bald anfangen zu regnen”).

To kontinuum jest charakterystyczne dla obszaru wysokoniemieckiego. Powstaje ono jako wynik kontaktu językowego między językiem standardowym a dialektami/dialektem. Który wariant w ramach spektrum wybiera mówiący zależy od czynników pragmatycznych. Można zatem mówić o regionalnym języku potocznym, wykazującym różnice terytorialne. Może być jedynie dialektalnie naznaczony, np. akcentem. Ze względu na wielość możliwych form przejściowych wyodrębnienie języka potocznego jest trudne.

Współczesna dialektologia w odróżnieniu od tradycyjnej (Barbour/Stevenson 1998: 113) stara się zatem o przybliżenie kontinuum między dialektem podstawowym a językiem standardowym. Schmidt podsumowuje to w następujący sposób:

Dominującym celem dialektologii skierowanej na badanie odmian językowych jest odkrywanie struktur i zmian w ramach spektrum pomiędzy językiem standardowym a dialektem podstawowym dla danego regionu. Jest to możliwe poprzez ukazanie użycia języka poszczególnych grup społecznych w różnych sytuacjach komunikacyjnych. (Schmidt 1998: 167)

Dominiertes Forschungsziel der variationslinguistischen Dialektologie ist nun die Untersuchung des Aufbaus und des Wandels des gesamten Spektrums regionaler

Sprachvariation zwischen den Polen Standardsprache und Basisdialekt. Durch die Erhebung des Sprachgebrauchs verschiedener sozialer Gruppen in unterschiedlichen kommunikativen Situationen wird versucht, die rezenten regionalen variativen Register zu beschreiben. (Schmidt 1998: 167)

Przyjęcie „przejściowych form pomiędzy dialektem podstawowym a językiem ogólnonarodowym” (Hard 1966: 19) jest nieuniknione. Zyskują one na znaczeniu jako coraz bardziej rozpowszechniony środek porozumiewania się. Bellmann (1998: 23) twierdzi, iż obecnie komunikacja językowa odbywa się właśnie za pomocą odmian językowych plasujących się w środku tego spektrum. Rzadko mówiący sięga do dialektu czy też do skodyfikowanej odmiany standardowego języka.

Podsumowując należy stwierdzić, iż dialekty jako zjawisko językowe podlegają wciąż zmianom. Kategoria terytorialności nie jest pierwszorzędna dla dialektu, w równym bowiem stopniu zależy on od zróżnicowania społecznego oraz od okoliczności użycia języka. Pojęcie „obszar” to nie tylko zasięg terytorialny, ale i społeczny, w którym dokonują się akty mowy. Mattheier (1986: 254) przypisuje terytorium oddziaływanie w aspekcie horyzontalnym, a czynnikiem społecznym, tworzącym socjalną sieć powiązań, w aspekcie wertykalnym.

Zróżnicowanie gwarowe pozostaje w związku nie tylko z podziałem geograficznym, ale jest także uzależnione od czynników społecznych takich, jak stosunek między nadawcą tekstu a jego odbiorcą, ich przynależność do różnych grup społecznych, ich wiek, płeć i poziom wykształcenia, kontekst sytuacyjny. Współczesna dialektologia musi być zorientowana socjologicznie oraz być nakierowana na osobę mówiącą. Obecnie kładzie się nacisk na aspekt użycia dialektu, a nie na systemowy charakter dialektu.

Wiele nowych odmian językowych jest zakotwiczonych w dialektalnej skali. Współczesna dialektologia zbliżyła się do socjolingwistyki, a terytorialność jest obecna wszędzie, i w dialekcie podstawowym, i w pośrednich przejściowych odmianach, i w standardzie. Dialektologia zatem bada rzeczywistość językową poprzez użytkowników języka. Przy tym badaniu należy uwzględnić zarówno terytorialność, jak i społeczne zróżnicowanie, co podkreśla Löffler (1986: 238).

Przejście dialektu do standardu nie oznacza, że dialektyzmy zupełnie zanikają. Stają się łatwo rozpoznawalnym symptomem przynależności do określonej warstwy społecznej. Celem dialektologii ma być również badanie ich funkcji w sekwencjach językowych.

Wg Mattheiera (2004: 253) wraz z ponadregionalnym i wielkoobszarowym charakterem nowoczesnego środowiska społecznego regionalność (terytorialność) ustępuje miejsca socjalno-sytuacyjnemu czynnikowi bycia substandardem języka ogólnonarodowego. Dlatego głosi on śmierć dialektologii, ale w jej tradycyjnym ujęciu, z tradycyjnie zdefiniowanym przedmiotem badań.

Literatura

- Ammon, Ulrich (1986): Die Begriffe ‚Dialekt‘ und ‚Soziolekt‘. [w:] Polenz, Peter von / Erben, Johannes / Goossens, Jan (1986) (red.), 223-231.
- Ammon, Ulrich (1994): Was ist ein deutscher Dialekt? [w:] Mattheier, Klaus / Wiesinger, Peter (1994) (red.): Dialektologie des Deutschen. Tübingen, 369-384.
- Bach, Adolf (1969): Deutsche Mundartforschung. Ihre Wege, Ergebnisse und Aufgaben. Heidelberg.
- Barbour, Stephen / Stevenson, Patrick (1998): Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven. Berlin / New York.
- Bellmann, Günther (1983): Probleme des Substandards im Deutschen. [w:] Mattheier, Klaus (1983) (red.): Aspekte der Dialekttheorie. Tübingen, 105-130.
- Bellmann, Günther (1998): Between Base Dialect and Standard Language. [w:] Folia Linguistica 32/1-2, 23-34.
- Blom, Jan-Peter / Gumperz, John (1972): Social Meaning in Linguistic Structure: Code Switching in Norway. [w:] Gumperz, John / Hymes, Dell (red.). Directions in Sociolinguistics. New York, 407-434.
- Glück, Helmut (2000) (red.): Metzler-Lexikon Sprache: Stuttgart / Weimar.
- Goossens, Jan (1977): Deutsche Dialektologie. Berlin / New York.
- Grimm, Jacob (1848): Geschichte der deutschen Sprache. Bd.1-2. Leipzig.
- Große, Rudolf (1955): Die meißnische Sprachlandschaft. Halle.
- Gumperz, John (1994): Sprachliche Variabilität in interaktionsanalytischer Perspektive. [w:] Kallmeyer, Werner (1994) (red.): Kommunikation in der Stadt. Berlin, New York, 611-639.
- Hard, Gerhard (1966): Zur Mundartgeographie. Ergebnisse, Methoden, Perspektiven. Düsseldorf.
- König, Werner (1994): dtv-Atlas zur deutschen Sprache. München.
- Lewandowski, Theodor (1994) (red.): Linguistisches Wörterbuch: Heidelberg. Wiesbaden.
- Löffler, Heinrich (1986): Sind Soziolekte neue Dialekte? Zum Aufgabenfeld einer nachsoziolinguistischen Dialektologie. [w:] Polenz, Peter von / Erben, Johannes / Goossens, Jan (1986) (red.), 232-239.
- Löffler, Heinrich (2003): Dialektologie. Eine Einführung. Tübingen.
- Luther, Martin (1916): Weimarer Ausgabe. Abt. 3.: Tischreden. Bd.4. Weimar.
- Mitzka, Walther (1921-1980): Deutscher Wortatlas. 22 Bde. Gießen.
- Niebaum, Hermann / Macha, Jürgen (1999): Einführung in die Dialektologie des Deutschen. Tübingen.
- Mattheier, Klaus J. (1986): Die Dialektologie zwischen Dialektgeographie und Soziolinguistik. [w:] Polenz, Peter von / Erben, Johannes / Goossens, Jan (1986) (red.), 251-256.
- Mattheier, Klaus J. (1994): Varietätenzensus. [w:] Mattheier, Klaus / Wiesinger, Peter (1994) (red.): Dialektologie des Deutschen. Tübingen, 413-442.
- Mattheier, Klaus J. (2004): Tod der Dialektologie. [w:] Lenz, Alexandra / Radtke, Edgar / Zwickl, Simone (red.): Variation im Raum. Variation and Space. Peter Lang. Frankfurt am Main / Berlin / Bern / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien.
- Polenz, Peter von / Erben, Johannes / Goossens, Jan (1986) (red.): Akten des VII. Internationalen Germanisten-Kongresses Göttingen 1985. Band 4. Sprachnormen: lösbare und unlösbare Probleme. Kontroversen um die neuere deutsche Sprachgeschichte. Dialektologie und Soziolinguistik: Die Kontroverse um die Mundartforschung: Tübingen.

- Polenz, Peter von (2000): Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Bd.I: Einführung, Grundbegriffe, 14. bis 16. Jahrhundert. Berlin / New York.
- Schmidt, Ernst-Joachim (1998): Moderne deutsche Dialektologie und regionale Sprachgeschichte. [w:] Zeitschrift für deutsche Philologie 117, Sonderheft, 163-179.
- Ruoff, Arno (1973): Grundlagen und Methoden der Untersuchung gesprochener Sprache. Tübingen.
- Schwitalla, Johannes (2003): Gesprochenes Deutsch. Berlin.
- Sowinski, Bernhard (1974): Germanistik I. Sprachwissenschaft. Köln.
- Wiesinger, Peter (1980): „Sprache“, „Dialekt“ und „Mundart“ als sachliches und terminologisches Problem. [w:] Göschel, J. / Ivič, P. / Kehr, K. (1980) (red.): Dialekt und Dialektologie. Wiesbaden, 177-194.
- Zesen, Ph. (1640): Philippi Caesii Deutscher Helicon. Wittenberg.

ILIADA – POETYZOWANA HISTORIA WOJNY DOMOWEJ

NIKOS CHADZINIKOLAU

Jestem w tej dobrej sytuacji, że język grecki wyssałem z mlekiem matki, a języka starogreckiego nauczyłem się od ojca, a nie z podręczników. Ojciec uwielbiał literaturę starogrecką, pisał na jej temat eseje oraz prace naukowe. Szczególną sympatią darzył Homera. Może dlatego, że urodził się i mieszkał niedaleko Troi (Azji Mniejszej). Dwa kilometry od Troi dziadek mój miał ogromne plantacje winogron, dzięki którym produkował wspaniałe wino czerwone marki „Ares” i białe „Afrodyta”.

Po zakończeniu pierwszej wojny światowej Anglia, chcąc umocnić swoje wpływy na Bałkanach i Bliskim Wschodzie, poparła wielkomocarstwowe aspiracje największego męża stanu greckiej arystokracji, Eleferiosa Venizelosa. Aprobata tych planów politycznych znalazła wyraz w traktatach w Neuilly i Sevres, które przewidywały przyłączenie do Grecji całej Tracji, europejskiego wybrzeża dardanejskiego oraz okręgu Smyrny (Izmiru) „Nadszedł czas – wołał Venizelos – Wielkiej Grecji pięciu mórz i dwóch kontynentów”. Niestety Grecja przegrała wojnę z Turcją i półtora miliona Greków, żyjących do tego czasu w Anatolii, musiało szukać schronienia w Grecji. Wizja „Wielkiej Grecji” rozwiła się, a teoria „Wielkiej Idei” zbankrutowała.

I wtedy ojciec z rodziną opuścili Ajvali oraz tereny trojańskie i przyjechali do Grecji, dokładnie do Delf.

Gdy już byłem uczniem szkoły podstawowej, przeczytałem *Iliadę*, a ojciec bardzo dużo opowiadał mi o Troi i wojnie domowej między Grekami i Grekami-Trojanami, o pięknym domu z kolumnami. Wielokrotnie próbowałem odtworzyć tamte zdarzenia. Dopiero, gdy byłem uczniem szóstej klasy, udało mi się zorganizować przedstawienie szkolne. Wybrałem odpowiedni moment wojny domowej (1946-1949). Najlepiej wypadały sceny bitewne, angażowaliśmy w to nawet konie, miecze mieliśmy drewniane i metalowe. Z wielką powagą traktowaliśmy pogrzeby. Koleżanki lamentowały, a duchowny śpiewał psalmy. W igrzyskach sportowych na cześć Patroklosa uczestniczyła cała szkoła.

Akcja *Iliady* rozgrywała się w latach 1193-1184 p.n.e. w północnej Azji Mniejszej, u wybrzeży Hellespontu w dolinie Skamandra. Była to najtragiczniejsza i najbardziej okrutna wojna domowa między Achajami i Trojanami. Przyczyny tej wojny, nie mitycznej, jak niektórzy sugerowali, lecz historycznej, są powszechnie znane: Parys, syn króla Troi, Priama, gościł u króla Sparty, Menelaosa. Niecnymi obietnicami i komplementami udało mu się zbałamucić piękną Helenę, żonę Menelaosa. Porwał ją do Troi, depreczając tym samym boskie prawa przyjaźni i gościnności¹. Na wezwanie króla Menelaosa stawili się inne państwa-miasta greckie (polis) pod wodzą Agamemnona i Achillesa. W oblężeniu Troi Achajowie wykorzystali 1186 okrętów z 29 królestw-miast pod 43 wodzami i stutysięczną armię. Liczba Trojan i ich sprzymierzeńców była mniej więcej podobna. Grecy domagali się oddania Heleny i ukradzionych skarbów. Trojanie, z Priamem na czele, odmówili. Wojna trwała 10 lat. W końcu bohaterska obrona załamała się, a boskie mury Troi zamieniły się w popiół.

Z tej pożogi wyłonił się genialny poeta, Homer, który przyjął gniew Achillesa (w ostatnim roku wyprawy trojańskiej) jako pretekst do napisania *Iliady*. Zresztą porwanie Heleny też było pretekstem do zdobycia i podporządkowania Troi, która wiodła prym w dziedzinie ekonomiki, handlu i transportu w świecie greckim Azji Mniejszej. Miasto Troja (Ilion) zbudowane w niewielkiej odległości od cieśniny Hellespontu (dziś Dardanele), wzbogaciło się dzięki cłom pobieranym od kupców, którzy wybierali drogę lądową, by przejść do Morza Czarnego. Basen Morza Egejskiego i Azja Mniejsza tworzyły w epoce przedhomerowej swoistą jedność pod względem stosunków językowych, kulturalnych i społeczno-politycznych (wspomina o tym Tadeusz Sinko w *Zarysie historii literatury greckiej*, t. I).

Iliada więc jako tytuł wcale nie jest mylący, jak sugerują niektórzy. Bo choć gniew Achillesa (40 dni na 51 dni akcji w *Iliadzie*) jest głównym tematem epepei Homera, to jednak celem wyprawy było zdobycie i zniszczenie Troi (Ilionu). Ona stała się przyczyną dziesięcioletniej wojny domowej i tragedii Grecji.

Dowodów na to, że Grecy i Trojanie-Grecy należeli do jednego świata greckiego, na tym samym poziomie kulturowym, jest bardzo dużo. Homer jednakowo traktował swoich bohaterów i wodzów, kochał ich tak samo, bo łączyło ich wspólne Przeznaczenie: Śmierć, Chwała, Nieśmiertelność. Był bezstronny, z sympatią pisał o jednych i o drugich. Bo przecież, jak pisałem, to ten sam świat, grecki: wszyscy modlili się do tych samych bogów, czcili ich w tych samych świątyniach (w świątyni Ateny w Troi kapłanką była Greczynka Teano z Tracji), z wielką czcią odnosili się do zmarłych, mieli te same zwyczaje i obyczaje, idee i wartości, mówili tym samym językiem, nosili takie same stroje (skóry, chitony, chłajmy, peplos, lniane chusty ...), podobną władzę (dziedziczny król, parlament, starszyzna). Stanowili też tę samą rasę – antropomorficznie i etnicznie. Trojanie i ich sprzymierzeńcy mieli imiona greckie: Hippodamas, Laomedont, Polydoros, Akamas, Deukalion, Hektor, Aginor, Antifonos, Hippotoos, Melanippos, Helenos, Andromacha, Glaukos, Orestes, Aleksander,

¹ Eurypides pisał w swojej tragedii Helena, że ona nigdy nie dotarła do Troi. Wołą Hery została zaprowadzona przez Hermesa do Egiptu, do króla Proteusa, który udzielił jej schronienia. Razem z Parysem przebywało w Troi jakieś widmo Heleny. Za to mamidło poświęcono tyle ludzkich istnień.

Apomachos, Parys, Kassandra, Astianaks ..., byli ze sobą spokrewnieni. Protoplasta Trojan, Dardanos (ojciec Ilosa – Ilion), pochodził z Arkadii i z arkadyjskiej matki – Elektry, przez wiele lat mieszkał na wyspie Samotraki. Od niego też wywodzi się sławna dynastia królów macedońskich: Amintasa, Filipa, Aleksandra Wielkiego². Teukros, najlepszy łucznik grecki, był półkrwi Trojaninem³. Nawet konie Achillesa i Hektora nazywały się Ksanthos.

Także w uzbrojeniu nie było różnic. U Trojan może częściej występował łuk. Broń i zbroje wykonywane były z brązu, choć znano w XII wieku p.n.e. żelazo (w *Iliadzie* 23 wzmianki o żelazie). To nie archaizacja, jak sugerują niektórzy, lecz świadoma tendencja artystyczna, wynikająca z kultury i historycznych przekazów. Poza tym łatwiej jeszcze i szybciej obrabiano techniką brązu, która nie uległa od razu konkurencji żelaza trudnego w obróbce.

Przez wprowadzenie do wojny trojańskiej bohaterów z rozmaitych plemion stworzył Homer pojęcie i poczucie wspólnej narodowości helleńskiej⁴

Wielu badaczy rozprawia o różnicach, bo np. Priam miał wiele żon. A przecież ile żon i kochanek miał Zeus lub inni bogowie? Agamemnon pokłócił się z Achillem właśnie o kobietę, z którą chciał dzielić łożę:

Ją bardzo pragnę
mieć z domu, bardziej nawet niż Klitajmestrę,
prawowitą małżonkę⁵.

Jedyna różnica między Achajami i Trojanami odnosi się do sposobu boju:

Skoro wojska w szyku stanęły przy swoich wodzach,
Trojanie z krzykiem i jazgotem ruszyli jak ptaki,
z takim klągotem podniebnych lecących żurawi,
/.../ w milczeniu szli mężni Achajowie
z niezłomnym pragnieniem wspomagać jeden drugiego.⁶

Homer urodził się w 800 roku p.n.e. na wyspie Chios, leżącej u wybrzeża Jonii, gdzie spędził najdłuższy okres swego życia. Zmarł w 724 roku p.n.e. na wyspie Ios, w drodze z Knossos do Aten (ślepy i do samej śmierci podróżował?). Do dzisiaj mieszkańcy tej wyspy pokazują jego grób. Dużo podróżował. Stąd wiele miast walczyło o miano jego ojczyzny. Dowodem tego jest antyczny epigramat Antypatia z Sydonu (II w. p.n.e.):

² W miejscowości Vergina (Grecja północna) wybitny archeolog grecki, masz krewny, Andronikos, odkrył grobowce i skarbcę tej dynastii. W wykopaliskach brał udział także mój ojciec.

³ O nim w wierszu *Eleni* pisał po latach noblista grecki, Jorgos Seferis, ba, był nawet alter ego. Zob. J. Seferis, *Priamata*, Athina 1981, s. 242.

⁴ Zob. T. Sinko, *Zarys historii literatury greckiej*, Warszawa 1959, t. I, s. 123.

⁵ Homer, *Iliada*, Katowice 2004, Rapsod I, w. 112-114.

⁶ Ibidem, Rapsod III, w. 1-9.

Siedem miast spierało się o pochodzenie mądrego Homera, Smyrna, Chios, Kolofon, Itaka, Pylon, Argos, Ateny.

Słowo „pochodzenie” wyraża się w tekście greckim słowem „rizan” – korzeń, co w tłumaczeniu niektórych „spór o korzeń Homera” brzmi komicznie. Jeszcze inne miasta, a nawet państwa utożsamiały się z Homerem: Egipt, Italia, Babilonia, Knossos, Rodos, Cypr, Salamina ...

Z charakteru *Iliady* (epopei artystycznej, historycznej, poetyzowanej historii) i *Odysei*, pierwszych utworów literatury pisanej, wynika niezbitnie joński rodowód poety. Jonia uznawana była za kolebkę filozofii, historii, greckiej kultury i eposu. Homer sam spisał swoje dzieła w dialekcie jońskim, zabarwionym formami eolskimi (pismo w czasie I Olimpiady 776 r. p.n.e. było znane i w ogólnym użyciu)⁷, na cienkich tabliczkach ołowianych, jak to czynił Hezjod. Spisał on swoje *Prace i Dnie* na cienkich tabliczkach ołowianych i złożył w świątyni Muz na Helikonie. Homera poematy zachowały się w księgach pergaminowych. Na pewno sam poeta spisał je, gdyż bez tego utrwalenia uległaby „zagładzie w ustach recytatorów ich jedność i jednolitość”.

Także imię Homeros⁸ (zakładnik, ślepiec) wywodzi się z Jonii. Poeta nie był jednak człowiekiem ślepym, jak to legenda opisała i wielu bezmyślnie powtarza. Żaden ślepiec nie byłby w stanie opisać z taką dokładnością zbroi, koni, przyrody, krajin, ludzi, okretów (opis okretów odzwierciedla polityczną geografę Hellady), zajęć, walki, życia prywatnego i rodzinnego, ubiorów, gier i sportów, domów i ich wnętrz, rzeki, anatomii człowieka, psychopatologii ... Homer żyje z tym, co widzi, opisuje wszystko w ruchu, unaocznia wszystkie zjawiska. Stają się one widzialne, dotykalne w przestrzeni i czasie. Opisy są tak prawdziwe, jakby Homer był naocznym świadkiem, ba, nawet jednym z walczących. Naoczność łączy się z obiektywizmem i naturalnością.

Na pewno więc ślepcem nie był, chyba że osłabł mu wzrok krótko przed śmiercią, ale świat lubi legendy. Dlatego utożsamiano go ze śpiewakami-ślepcami, których chętnie opisywał: Demodokosa oślepiła Muza, Tyrezjasza oślepił Zeus, bo widział kąpiącą się nago w rzece Herę, Fineus został oślepiiony przez Apollona, bo zdradził ludziom tajemnice bogów. Ale oni nie byli śpiewakami wędrownymi, a ich pieśni krótkie, natomiast o śpiewakach wędrownych nie ma wzmianek. Nauczycielami śpiewu byli sami bogowie. Homer natomiast był podróżnikiem, podopiecznym bogów. A bóstwo Homera jest sprawcą i strażnikiem porządku w zjawiskach na niebie i ziemi. Ale największą mocą, której podlegają bogowie i ludzie, jest Mojra (Przeznaczenie). Wola Zeusa przeważnie jest zgodna z wolą Mojry. I temu zawdzięcza swoją wyższość. Świat ludzi jest całkowicie zależny od świata bogów, podobny w hierarchii, postępowaniu i charakterach. Co boskie więc jest i ludzkie. Niewątpliwie bogowie u Homera są mniej boscy i tym samym bardziej ludzcy, wrażliwi na ból i cierpienie.

Homer, wychowawca Hellady, kontrolując fakty i mity (znane mu były m.in. mity o Argonautach, Heraklesie, Meleagrze), próbuje nadać światu ład i zharmonizować

⁷ Ibidem, Rapsod VI, w. 169.

⁸ Prawdłowo Omiros.

stosunki między Ludźmi, Naturą i Bogami. Homer może i był śpiewakiem, może i korzystał z pieśni ludu, i przetwarzał bohaterskie podania, ale jego dzieło nie ma charakteru „zbiorówki”, składanki, wierszy formułkowych, deformacji przekazywanej z ust do ust, improwacji, lecz przemyślanej historycznie i artystycznie kompozycji, jest spójne, wewnętrznie jednolite, doskonale w konstrukcji epizodów, w symetrii bitew i rozłożeniu materiału w całości, z planem opartym o myśl przewodnią. Jest zapisem diachronicznym, epicznym, lirycznym i dramatycznym życia, pamięci i gniewu, upartości i miłości, troski i poświęcenia, przyjaźni i zemsty, odwagi, trwogi, bólu i litości ... To poemat jednolity, mający wyraźnie piętno indywidualizmu. Zasadniczemu tematowi podporządkowane są inne motywy, służące do stworzenia obrazu rzeczywistości historycznej i współczesnej, nowej walczącej ze starą. A język artystyczny stał się odtąd językiem całej późniejszej epiki heroicznej, dydaktycznej i mitologicznej. W układzie, jak w stylu geometrycznym waz czarnofigurowych, *Iliada* wykazuje maestrię, sztukę udoskonaloną później przez autora „*Odysei*”. Takiej doskonałości i kompozycyjnej symetrii nie osiągnął żaden późniejszy epik grecki i europejski. Mają więc raczej unitaryści, twierdząc, że *Iliadę* i *Odyseję* napisał jeden twórca – Homer. Wizjoner Homer, który łączy psychograficznie osoby z autentycznymi i obiektywnymi wydarzeniami, toposami. A więc nie tylko mykeńską epokę, jej procesy i obyczaje. Opiewa człowieka w czasie wojny, zniewolonego przez swoje cierpienie i bogów. I żaden utwór nie może być niezależny od rzeczywistości, w której powstał i do której jest adresowany.

W *Iliadzie* są nie tylko „skrzydlate słowa”, ale i bezcenne historyczne dokumenty pełne światła demokratycznej kultury przeszłości. W tej kulturze magiczny most łączy człowieka z czasem, uwydatniają się w obydwu przeciwnych greckich światach równocześnie: piękno, szlachetność, godność, męstwo, rozważa i demokracja. Rytmicznymi frazami opiewa życie, muzyką serca – prawdę życia i trwogę duszy. Niepowtarzalne i plastyczne są obrazy rzeczywistości, opisy przyrody, bohaterów, walk, nastroje zmienne jak fale morza, stosuje piękne metafory, przerzutnie, retardacje, słowa złożone (charakterystyczna cecha języka Homera i w ogóle języka greckiego). Forma i środki artystyczne są jak najbardziej współczesne. Owa pieśń czasu nie traci na aktualności. Wciąż zbliża poezję i historię. Nie starzeje się.

W starożytnej Grecji rapsodowie śpiewali tylko najbardziej wzniosłe i pasjonujące fragmenty *Iliady* i *Odysei*. Dlatego mędrzec Solon domagał się szerszej prezentacji tych dzieł. Tyran ateński, Pizystrat w 535 roku p.n.e. powołał zespół, na którego czele stanął poeta i prorok Onomakritos. Uporządkował on te dwie epopeje, przygotował nowe wydanie na podstawie pisanych na pergaminie egzemplarzy zachowanych w Chios. Pierwszy czysty zapis *Iliady* przygotował dla Aleksandra Wielkiego Arystoteles. Zenon z Efezu podzielił poematy na 24 Rapsody (zgodnie z alfabetem greckim), a aleksandryjscy uczeni dodali podtytuły. Pierwsze wydanie drukiem *Iliady* opublikował w 1488 roku we Florencji Dimitrios Chalkokondilis. Zapewne z tego właśnie wydania przetłumaczył Jan Kochanowski *Monomachię Parysa z Menelaosem* (1577 r.). Później przetłumaczył całą *Iliadę* z francuskiego i angielskiego (z bardzo swobodnej parafrazy Aleksandra Pope'a i Anny Decier) pijar Franciszek Ksawery Dmochowski, krytykowany przez Mickiewicza i

Słowackiego, który w usta Pamfilusa (szatana) włożył słowa: „Są to tak zwane nonsensy, z których kiedyś ułoży się Iliada”, a w okresie mistycznym (kiedy pisał *Króla Duchą*) uważał się za „wcielenie Homera”. Przekład Dmochowski jest rzeczywiście parafrazą, streszczeniem. I dziwię się, że przez dwieście lat był lekturą obowiązkową. Może z konieczności. Roilo się w nim od latynizmów, archaizmów, skrótów wyrazowofrazowych. W pseudoklasyckiej poetyce zrezygnował z pięknych metafor, złożzeń, homeryckiego kunsztu, wprowadził nowe wyrazy. Już w pierwszym wersie mamy aż pięć błędów: „Gniew Achilla, bogini, głoś, obfity w szkody”. W tekście greckim nie ma *Achilla*, jest Achilles (dokładnie Achilleas), nie ma *głoś* tylko opiewaj, nie ma *obfity* ani w *szkody*. Słowo obfity kojarzy się z dobrodziejstwem (róg obfitości) a nie z gniewem. Opuścił też imię ojca Achillesa, Peleusa. W zasadzie nie ma ani jednej linijki bez błędu. Zamiast więc helleński powstał wersalski (w najgorszym wydaniu) poemat trzynastozgłoskowy rymowany (Homer pisał wierszem białym). Po latach skorygowal (chyba na korzyść) ten przekład Tadeusz Sinko.

Piękne próby parafrazowo-językowe dał Juliusz Słowacki, który, jak wspominałem, w okresie mistycznym uważał się za wcielenie Homera. Dziwaczne i martwe są za to próby Stanisława Staszica (1815) i Jacka Idziego Przybylskiego (1814). Nudne i monotonne heksametry dominowały w filologicznych przekładach Pawła Popiela (1880), Augustyna Szmurły (1887) i Stanisława Mleczki (1894). Lucjan Rydel przetłumaczył osiem pieśni często stylizowaną gwara, ale z połetem poetyckim. Ludowy przekład dał też Jan Czubek (1921), lecz bez tchnienia poetyckiego. Zapewne do czytania jest przekład Ignacego Wiśniewskiego, wydany na emigracji w Londynie w 1961 roku (w kraju w 1984) oraz Kazimiery Jeżewskiej (1983). Po przeczytaniu wszystkich wydań polskich doszedłem do wniosku, że te przekłady polskie są bardziej zbliżone do francuskich, angielskich i niemieckich niż do oryginału. Były przekłady z oryginału, ale fragmenty. Krytyczną opinię na temat dotychczasowych przekładów wyrazili specjaliści od Homera mieszkający w innych krajach. Do nich należy poliglota (zna m.in. słowiańskie języki) i specjalista od Homera prof. D. Kiparisis (obecnie przebywa w USA): „Wreszcie po tylu wiekach Polska ma kongenialny przekład *Iliady*”⁹. Wybitny eseista i znawca literatury greckiej Dariusz T. Lebioda pisał:

Błędy w tłumaczeniach różnych autorów można by liczyć na tysiące, a czasem ich skala jest tak żenująca, że czytelnik zastanawia się, dlaczego ludzie z tak mizerną znajomością greki biorą się za przekład monumentalnego dzieła ... Przekład Chadzinikolau czyta się z wypiekami na twarzy, bo wreszcie poemat ten zaczyna żyć swoim wewnętrznym rytmem. Nagle wątki znajdują swą kontynuację, a zgubione przez innych translatorów treści odświeżają się w pełnym blasku ... Dobrze się stało, że u końca tysiąclecia pojawił się w Polsce tak wierny przekład *Iliady*, tym bardziej, że w masowych seriach wydawniczych powiela się bzdurne spolszczenia A. Szmurły, w których Hektor, poskramiacz koni, występuje jako harcerz, zwykle wyrażone okręty są wygiętymi okrętami, a Achajowie są Achidami¹⁰.

⁹ Tadeusz Sinko, *Pomnikowy przekład Iliady*, „Literacka Polska”, 2002, nr 3, s. 121.

¹⁰ D.T. Lebioda, *W stronę Itaki*, „Akant” 2001, nr 12 (51), s. 43.

Podobne nieprawidłowości leksykalne występują w wydanym dwadzieścia lat temu przekładzie Kazimiery Jeżewskiej. Dużo w nim archaizmów, latynizmów, roi się od odstępstw słowno-pojeziowych, dowolności. Tłumaczka nie zna często znaczenia słów, opuszcza wyrazy szczególnie trudne, złożone. Autor wstępu uznał to za objaw pozytywny, a słowa złożone Homera powstałe trzy tysiące lat temu za nowotwory językowe. Zamiast dobroczyńca pisze „zyskiem darzący”, niewierny – zmiennik, jeźdźcy – kierownicy, przyrodzenie – ciało sędziwe, doradca – dowódca, monokopytne konie – konie o mocnych kopytach (w pierwszym wydaniu mojego przekładu wydawnictwo też zmieniło na mocnokopytne, bo tak przeczytano w innym tłumaczeniu), niebieskooka Hera – o jasnych oczach Hera, Leto – Latona (łacińskie imię matki Apollona i Artemidy) ... Poza tym w przekładzie Jeżewskiej brakuje 156 wersów (zgodnie z obliczeniami Łanowskiego), a prawie u wszystkich nie ma *Katalogu okrętów* (II Rapsod), lub innych wielkich fragmentów. Nie ma też w przekładzie Jeżewskiej wiersza izometrycznego naśladowującego miarę oryginału greckiego. Oczywiście nigdy wiernie nie da się oddać heksametru greckiego. Właściwa byłaby miara wahająca się od 12 do 17 sylab. U Homera najczęściej miarą jest 14-16 sylabowa stopa metryczna. Monotonny heksametr 13-sylabowiec, 15-sylabowiec okazał się w przekładach poprzedników nudny i odpychający. Sztwna, formalistyczna koncepcja dla dzisiejszego czytelnika jest nie do przyjęcia. Heksametr był związany ze śpiewem. A dzisiaj epiki się nie śpiewa, tylko utwory (banalne rymowanki lub bez formy) anty ... Pamiętajmy również, że przekład należy do sztuki, jest operacją artystyczną, odtwarzającą oryginał w innym materiale językowym i tym samym rządzi się innymi prawami niż przekład np. naukowy. Nie ma więc przekładu arbitralnego, lecz zawsze mamy do czynienia z przekładem konwencjonalnym. A żeby tłumaczyć trzeba mieć niesamowitą wyobraźnię, serce w sercach innych, być chrzconym w podwójnej chrzcielnicy – uczucia i fantazji. Trzeba mieć w sobie iskrę bożą, światło, które przenika, wzbiera i formuje w nieskazitelne kształty najbardziej niedostępne pojęcia. Inaczej nie osiągnie się tajników magii języka. Tłumacz powinien wydobyc więcej niż to, co kryje się w łoskocie słów i być rywalem autora.

Od wielu lat mocowałem się z *Iliadą*. W związku z tym na nowo ją czytałem. Studiowałem prawie wszystkie interpretacje i prace eseistyczne na jej temat, przekłady i parafrazy, *Leksykon homerycki*. Analizowałem każdy wers, każde słowo, odrębnie i w kontekście. Konsultowałem się z poetami greckimi, badaczami twórczości Homera. Początkowo miałem wielkie ambicje, zamierzałem codziennie przetłumaczyć po 50 linijek. Ale okazało się to niemożliwe. Musiałem dostosować się do rytmu, melodyjności, formy, niuansów i ważnych treści Homera. Najpierw tłumaczyłem filologicznie, a dopiero potem nadawałem przekładowi formę artystyczną, starając się zachować rytm, symetrię i melodyjność oryginału, wyrazy złożone, które stanowią podstawową cechę języka Homera, „skrzydlate słowa”, ale i bezcenne historyczne dokumenty pełne światła demokratycznej kultury przeszłości. W tej kulturze magiczny most łączy człowieka z czasem, uwydatniają się w obydwu przeciwnych greckich światach równocześnie: piękno, szlachetność, godność, męstwo, rozważa i demokracja.

Mój przekład pochodzi w całości z oryginału, zachował sens oryginału i precyzję myślowo-językową Homera. Jest poetycki, uwspółcześniony, żywy, umożliwiający bezpośredni odbiór poematu nie jako czcigodnego zabytku, ale jako ludzkiej wypowiedzi, wyrazu myśli i uczuć. Pracowałem nad nim pięć lat.

Dzięki tym tłumaczeniom uwierzyłem w magiczną rolę słowa, w jego boską siłę zdolną rozwiać ciemności i złe moce, które zatrują radość życia. Im więcej tłumaczyłem, tym bardziej wchodziłem w piekielne światło myśli ludzkiej, w światło, które przenika, zbiera i formuje w nieskazitelne kształty najbardziej niedostępne pojęcia. Inaczej nie osiągnie się tajników magii języka. Bo Grecja to nie tylko świątynie, nie sama poezja i filozofia. „To cała cywilizacja”.

Niektórych sceptycznych adwersarzy namawiałem do dialogu lub konkursu językowego. Niestety nie było i nie ma chętnych.

Nigdy zainteresowanie poematami Homera nie osłabło. Porównywałem je do dwóch wysokich szczytów – Olimpu i Ossy, których wielkość i majestat łączyły się z czarem i mamieniem. Nigdy czas nie miał władzy nad Homerem, tak jak nie miał nad Safoną, Sofoklesem, Ezopem ...

Wiedziałem dobrze, że tłumaczenia antycznej literatury wymagają aktualizacji w każdym kolejnym pokoleniu czytelników. Byłem przy tym w dobrej sytuacji – mój rodowód, znajomość języka greckiego od kolebki, języka polskiego z wyboru, psychiki i mentalności ludzi Południa i Północy oraz dar poetyckiego myślenia pozwalają na realizowanie ambitnych zamierzeń, na umocnienie wielowiekowego mostu kulturowego łączącego Grecję i Polskę.

O przekładach *Iliady* i *Odysei* w Polsce pisał w swojej książce *Zarys historii literatury greckiej* (Warszawa 1959, t.I, s.129) Tadeusz Sinko: „Tłumaczyli filologowie, nie poeci, by nie rzec antypoeci ...Największy poeta świata tłumaczony był przez czcigodnych emerytów, pozbawionych wszelkiego tchnienia poetyckiego – to zakrawa na paradoks”.

ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΥ ΔΙΟΝΥΣΙΟΥ ΣΟΛΩΜΟΥ

ANASTAZJA CHATZIGIANNIDI

Ο Διονύσιος Σολωμός (1798-1857) θεωρείται ο «εθνικός ποιητής» της Ελλάδας. Ο ελληνικός εθνικός ύμνος αποτελείται από τις δύο πρώτες στροφές του ποζήματός του *Ύμνος εις την Ελευθερίαν*. Πολλοί στίχοι των ποιημάτων του ακούγονται από τα χείλη των Ελλήνων ακόμη κι αν πολλές φορές δεν ξέρουν οι ίδιοι από πού προέρχονται αυτά τα λόγια. Συχνά μάλιστα χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες καταστάσεις λειτουργώντας ως στερεότυπες εκφράσεις/παροιμίες. Για παράδειγμα, όταν επικρατεί απόλυτη σιγή, έρχεται στο νου η φράση από τους *Ελεύθερους Πολιορκημένους* (Β' Σχεδίασμα) «Άκρα του τάφου σιωπή» ή ακόμη ολόκληρο το δίστιχο «Άκρα του τάφου σιωπή στον κάμπο βασιλεύει/λαλεί πουλί, παίρνει σπυρί, κι' η μάνα το ζηλεύει». Ή από τον *Ύμνο εις την Ελευθερίαν*, είναι σε όλους γνωστοί οι στίχοι: «Περασμένα μεγαλεία/ Και δηγώντας τα να' κλαις».

Γράφοντας τον *Ύμνο εις την Ελευθερίαν* το 1823, ο Σολωμός «επιστρατεύει την τέχνη στην υπηρεσία της Ελληνικής Επανάστασης, που μαίνεται από δύο χρόνια και αναγνωρίζεται από τη μαχόμενη κριτική ως ο «εθνικός ποιητής» της αναγεννώμενης Ελλάδας»¹. Ο Ιάκωβος Πολυλάς, φίλος και «μαθητής» του Σολωμού, εξέδωσε το 1859 τα *Ευρισκόμενα* του Σολωμού. Στα *Προλεγόμενα* του αποκαλεί το Σολωμό «εθνικό ποιητή»: «Μεσ το άγιο βήμα της ψυχής οικοδομούσε (ο Σολωμός) την αληθινήν Ελλάδα'Αυτή που' ναι μυστήριο για όλα τα άλλα παιδιά της, φανερόνεται εις τα μάτια του εθνικού ποιητή με τα θεϊκά της γνωρίσματα»².

Ο «εθνικός ποιητής» όμως δεν έχαιρε πάντα την εκτίμηση όλων των Ελλήνων. Ο *Ύμνος εις την Ελευθερίαν* είχε άμεση απήχηση στον επαναστατημένο ελλαδικό χώρο ενώ η ποιητική τέχνη του Σολωμού έγινε αποδεκτή και από τους διανοούμενους εκείνης

¹ Βελουδής, Γιώργος: *Κριτικά στο Σολωμό*, Εκδόσεις Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα, 2000, σελ. 224.

² Πολυλάς, Ιάκωβος: *Προλεγόμενα*, στο: Κεχαγιόγλου, Γιώργος (επιμ.): *Εισαγωγή στην ποίηση του Σολωμού. Επιλογή κριτικών κειμένων*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 1999, σ. 58

της εποχής. Εμφανίζεται μάλιστα ο όρος «εθνική ποίηση» στη βιβλιοκρισία του Ψύλλα, όταν αυτός αναφέρεται στο έργο του Σολωμού³. Ωστόσο, μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους το 1832, παρουσιάζονται πολλοί πολέμιοι του Σολωμού, οι οποίοι επικρίνουν κυρίως τη γλώσσα που χρησιμοποιεί στο έργο του. Γίνεται τότε εμφανής η ύπαρξη δύο αντικρουόμενων κέντρων: της Αθήνας και των Επτανήσων. Ενώ οι Επτανήσιοι λόγιοι στηρίζουν το Σολωμό, οι λόγιοι της Αθήνας τον κατηγορούν ότι δε σέβεται την ελληνική γλώσσα. Η πιο έντονη αντίδραση στη γλώσσα του Σολωμού έρχεται από τον Αλέξανδρο Σούτσο, ο οποίος αναφερόμενος στο Διονύσιο Σολωμό και τον Ανδρέα Κάλβο (σύγχρονο του Σολωμού), γράφει:

«Ο Κάλβος και ο Σολωμός, ωδοποιοί μεγάλοι
κ' οι δύο παρημέλησαν της γλώσσης μας τα κάλλη.
Ιδέαι όμως πλούσιαι, πτωχά ενδεδυμένα
δεν είναι δι' αιώνιον ζωήν προωρισμένα!».⁴

Το γλωσσικό ζήτημα ταλανίζει την Ελλάδα από τα χρόνια της επανάστασης για εθνική ανεξαρτησία. Η αθηναϊκή διανόηση υποστηρίζει στην πλειοψηφία της την καθαρεύουσα, προσπαθεί δηλαδή να αναβιώσει και να διατηρήσει εξαρχαϊσμένες φόρμες λέξεων και κατασκευής προτάσεων και θεωρεί ότι με αυτόν τον τρόπο θα σώσει την ελληνική γλώσσα από την αλλοίωση. Από την άλλη πλευρά είναι αυτοί που υπερασπίζονται την «κοινή» ή «λαϊκή» γλώσσα, οι οποίοι βρίσκονται στα Επτάνησα, πατρίδα του Σολωμού. Η βασική πεποίθηση της ομάδας αυτής είναι ότι η κυρίαρχη γλώσσα πρέπει να είναι η ζωντανή γλώσσα που καταλαβαίνουν όλοι και όχι μία τεχνητή γλώσσα βασισμένη σε αρχαϊσμούς, την οποία χρησιμοποιούν μόνο οι φιλόλογοι.

Το έργο, στο οποίο ο Σολωμός εκθέτει τις πεποιθήσεις του για τη γλώσσα είναι ο *Διάλογος*. Οι συμμετέχοντες στο διάλογο είναι ο Ποιητής και ο Σοφολογιάτατος. Ο Ποιητής αντιπροσωπεύει τις απόψεις του Σολωμού υπέρ της ζωντανής κοινής νέας ελληνικής γλώσσας, παρουσιάζοντας επιχειρήματα στο Σοφολογιάτατο, ο οποίος είναι υπέρ της εξαρχαϊσμένης γλώσσας. Ο ποιητής τοποθετεί το ελληνικό γλωσσικό ζήτημα ανάμεσα σε ανάλογες περιπτώσεις ευρωπαϊκών εθνών, όπως οι Γερμανοί, οι Γάλλοι και οι Ιταλοί, που στάθηκαν συντηρητικά απέναντι στην «κοινή» γλώσσα, αλλά τελικά αποδέχτηκαν την κυριαρχία της. Για να προβάλει τον τεχνητό και αφύσικο χαρακτήρα της αρχαϊζουσας γλώσσας που προσπαθούν να επιβάλουν οι Έλληνες λόγιοι, λέει:

«Τέλος πάντων οι Σοφολογιάτατοι εκείνων των εθνών ήθελαν να γράφεται μία γλώσσα, όπου ήταν μια φορά ζωντανή εις τα χείλη των ανθρώπων.....αλλ' οι δικοί μας θέλουν να γράφουμε μία γλώσσα, η οποία μήτε ομιλείται, μήτε άλλαις φοραίς ωμλήθηκε, μήτε θέλει ποτέ να ομιληθή.»⁵

Όλο το έργο κινείται γύρω από τη βασική αρχή, ότι «ο διδάσκαλος των λέξεων είναι ο λαός»⁶ και ο συγγραφέας τις μαθαίνει από το λαό, γι' αυτό παρακάτω διατάζει το Σοφολογιάτατο:

«Υποτάξου πρώτα 'ς τη γλώσσα του λαού, και, αν είσαι αρκετός, κυριέψέ την.»⁷

Αυτήν την άποψη αντανακλά όλη τη δημιουργία του Σολωμού. Ο ποιητής χρησιμοποίησε σε όλο του το έργο τη δημόδη γλώσσα. Η αμφιταλάντευσή του αφορά στη χρήση τύπων κοινών πανελληνίων ή ιδιοματικών ζακυνθινών και επτανησιακών. Παρατηρείται δε ότι, κατά την ωριμότερη περίοδο της δημιουργίας του (μετά το 1833), ο Σολωμός στρέφεται από τους πανελλήνιους τύπους στους ιδιοματικούς, τους οποίους χρησιμοποίησε σπανιότερα στο παρελθόν. Εκτός από ορισμένους δημοτικούς στίχους, που ο ποιητής πήρε αυτούσιους από τη δημόδη παράδοση, χρησιμοποίησε με δεξιότεχνία το λεξιλογικό θησαυρό της γλώσσας του λαού για να δημιουργήσει την προσωπική του ποίηση.

Επίσης, ο Ποιητής προσπαθεί να πείσει το Σοφολογιάτατο πως οι λέξεις της «κοινής» ελληνικής δεν είναι ούτε χυδαίες ούτε διεφθαρμένες, όπως εκείνος υποστηρίζει. Για να το αποδείξει, φέρνει παραδείγματα χρήσης κοινών τύπων από Ιταλούς ποιητές αλλά και από τον Όμηρο και συμπεραίνει:

«αν έχης νυχή, αισθάνεσαι πως έτσι μεταχειρισμένα λόγια (από το λαό) δεν είναι χυδαϊκά' αν δεν έχης, μήτε τα φαντάσματα της ποιήσεως βλέπεις, μήτε τα πάθη αισθάνεσαι και με την πρόληψη, που έχεις, τα λόγια σου φαίνονται χυδαϊκά»⁸

Σύμφωνα με το Κ.Θ. Δημαρά, ο *Διάλογος* γράφτηκε γύρω στα 1824 και διασώθηκε ατελής⁹. Εκδόθηκε μετά το θάνατο του Σολωμού στον τόμο των *Ευρισκόμενων* (1859), υπο την επιμέλεια του Ιάκωβου Πολυλά. Ο ποιητής Κωστής Παλαμάς (1859-1943) συνέβαλε σημαντικά στην κριτική του έργου του Δ. Σολωμού. Αναφερόμενος στο *Διάλογο*, επαινεί την άρτια πολεμική του Σολωμού και τη βαθιά αντίληψη του γλωσσικού ζητήματος.¹⁰ Λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο, με τον οποίον

⁵ Σολωμού, Διονύσιου: *Διάλογος*, στο: Σολωμός, Διονύσιος: *Άπαντα. Τα ευρισκόμενα* [Μετά πρόλογου περί του βίου και των έργων του ποιητού υπό Κωστή Παλαμά], Εκδοτικός Οίκος Ελευθεροδάκτης, Αθήνα, 1921, σελ. 252.

⁶ όπως παραπάνω, σελ. 253.

⁷ όπως παραπάνω

⁸ όπως παραπάνω, σελ. 261.

⁹ Δημαράς, Κ.Θ.: *Ελληνικός ρομαντισμός*, Ερμής, Αθήνα, 1994 (1982)

¹⁰ Παλαμάς, Κωστής (επιμ.:Μ. Χατζηγιακουμής): *Διονύσιος Σολωμός*, Ανατύπωση Α', Ερμής, Αθήνα, 1981, σσ. 43, 52.

³ Η πηγή αναφέρεται στο: Βελοϋδης, Γιώργος: *Κριτικά στο Σολωμό*, Εκδόσεις Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα, 2000, σελ. 235.

⁴ Αναφορά στο τετράστιχο από τον Κωστή Παλαμά στο: Παλαμάς, Κωστής (επιμ.:Μ. Χατζηγιακουμής): *Διονύσιος Σολωμός*, Ανατύπωση Α', Ερμής, Αθήνα, 1981, σελ. 165.

παρουσιάζονται οι απόψεις του Ποιητή για τη γλώσσα, μπορεί κανείς να χαρακτηρίσει αυτό το έργο ως μανιφέστο του Σολωμού αλλά και όλων των ομοϊδεατών του – δημοτικιστών – που υποστήριζαν την επιβολή της κοινής ελληνικής γλώσσας, κατανοητής από όλο το έθνος και όχι μόνο από λίγους λόγιους.

Στο *Διάλογο* εντυπωσιάζουν τα παραδείγματα που χρησιμοποιεί ο Ποιητής για να στηρίζει τα επιχειρήματά του. Ανάμεσά τους αναφέρονται ο Γκαίτε, ο Δάντης, ο Λοκ, ο Νταλαμπέρ καθώς επίσης ο Σοκράτης και ο Πλάτωνας. Διαφαίνεται ξεκάθαρα ότι η παιδεία του ήταν πλατιά και ότι τον ενδιέφεραν οι πνευματικές εξελίξεις στην Ευρώπη. Έλαβε ιταλική παιδεία, γιατί στην Ιταλία πέρασε τα εφηβικά και νεανικά του χρόνια. Το 1808, σε ηλικία μόλις 10 ετών, ο επίτροπος και δάσκαλός του στη Ζάκυνθο, Κόμης Μεσαλάς, τον έστειλε με τον άββα Σάντο Ρότσι στην Ιταλία για να συνεχίσει τις σπουδές του. Το 1815 αποφοίτησε από το λύκειο της Κρεμόνας και άρχισε τις σπουδές του στη Νομική του Πανεπιστημίου της Πάβιας. Μέχρι την επιστροφή του στη Ζάκυνθο το 1818, ο Σολωμός γνώρισε και συναναστρεφόταν σπουδαίους Ιταλούς λόγιους, κυρίως ποιητές και φιλόλογους, της εποχής του, όπως ο Monti και ο Montani.

Εύστοχα παρατηρεί ο Γιώργος Βελούδης, ότι «ο «εθνικός ποιητής» της Ελλάδας αρχίζει –και τελειώνει! –την ποιητική του σταδιοδρομία ως ένας ιταλός ποιητής»¹¹. Όντως, ο Σολωμός έγραψε τα πρώτα του ποιήματα στα ιταλικά όταν ακόμα σπούδαζε στην Ιταλία. Μετά την επιστροφή του στη Ζάκυνθο το 1818, συνέχισε να στιχουργεί στα ιταλικά ενώ παράλληλα έκανε τις πρώτες του απόπειρες στον ελληνικό στίχο (1821). Τα τελευταία δέκα χρόνια της ζωής του (1847-1857) γράφει ξανά ποιήματα στα ιταλικά με ελληνικά θέματα (μεταξύ άλλων «La Navicella Greca», «Ορφεο», «La Madre Greca»).

Οι σύγχρονοι του Σολωμού, που αντιδρούσαν στη γλώσσα της ποίησής του, τον κατηγορήσαν ακόμη και ότι δεν ήξερε ελληνικά. Έχοντας σπουδάξει στην Ιταλία από δέκα χρονών, κατά πάσα πιθανότητα δεν ήξερε την αρχαϊζουσα γλώσσα που υπερασπίζονταν οι λόγιοι κύκλοι της Αθήνας ως καθαρή ελληνική γλώσσα. Η επτανησιακή κουλτούρα έκλινε υπέρ της δημόδους γλώσσας και γι' αυτό, όταν ο Σολωμός επέστρεψε στη Ζάκυνθο, συναναστράφηκε ανθρώπους που στήριζαν την κοινή ελληνική, οι οποίοι τον ενθάρρυναν να ασχοληθεί με αυτήν και τον βοήθησαν να τη γνωρίσει.

Αν ήξερε την καθαρεύουσα ή αρχαία ελληνικά είναι δύσκολο να ειπωθεί με βεβαιότητα. Οι απόψεις διαφόρων μελετητών της γλώσσας του Σολωμού συνήθως αντιφάσκουν μεταξύ τους. Στην Ελλάδα το γλωσσικό ζήτημα είναι συνδεδεμένο άμεσα με την πολιτική ιδεολογία, ακόμη και τον 20^ο αιώνα. Αφού ο Σολωμός έμεινε στην Ιστορία, ως «εθνικός ποιητής», κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα αρκετοί μελετητές, μην μπορώντας ασφαλώς να αλλάξουν το γεγονός ότι έγραψε στη δημοτική, προσπάθησαν να αποδείξουν τουλάχιστον ότι γνώριζε αρχαία ελληνικά, είχε αρχαία ελληνική παιδεία και είχε επηρεαστεί από τον Όμηρο και από άλλους αρχαίους συγγραφείς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της παραπάνω θεώρησης του έργου του Σολωμού, είναι οι

¹¹ Βελούδης, Γιώργος: *Κριτικά στο Σολωμό*, Εκδόσεις Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα, 2000, σελ. 221

απόψεις του Ν. Τομαδάκη, ότι «η μίμησις του δημοτικού τραγουδιού μάλλον προς άσκησιν ηκολουθήθη παρά προς δημιουργίαν τέχνης»¹². Και αφού ο Σολωμός δεν μπορεί να θεωρείται «εθνικός ποιητής», χωρίς να έχει χρησιμοποιήσει καθόλου τη λόγια γλώσσα, υποστηρίζει ότι ο ποιητής χρησιμοποιούσε ένα μίγμα λόγιων και λαϊκών τύπων, παραθέτοντας μία σειρά λόγιων λέξεων από τα σημαντικότερα έργα του, τον *Ύμνον εις την Ελευθερίαν* και το *Γ' Σχεδιάσμα των Ελευθέρων Πολιορκημένων*.¹³ Ασφαλώς, μερικά από τα θέματα του σχετίζονται με την αρχαία Ελλάδα, όπως το ποίημα *Η σκιά του Ομήρου*. Ωστόσο, η ιδιαιτερότητα της σολωμικής δημιουργίας είναι ακριβώς η χρήση της δημοτικής στην προσωπική ποίηση.

Παρ' όλα αυτά είναι δύσκολο για το μελετητή της γλώσσας του Σολωμού, να φτάσει σε ορθά συμπεράσματα. Τα έργα του έχουν υποστεί πάμπολλες διορθώσεις από ορθογραφικές ως γλωσσικές. Σύγχρονοι του αντιγραφείς και μετέπειτα εκδότες των έργων του, έχουν αντικαταστήσει τους κοινούς τύπους με λόγιους. Οι πιο συστηματικές παρεμβάσεις είναι η μετατροπή των ιδιοματικών τύπων σε κοινούς ελληνικούς, ενέργεια στην οποία προέβη ακόμα και ο μαθητής του Ιάκωβος Πολλλάς. Ωστόσο, ο Σολωμός πίστευε στην ενότητα της κοινής ελληνικής γλώσσας και γι' αυτό θεωρούσε ότι οι ιδιοματικές λέξεις που χρησιμοποιούσε ήταν κατανοητές από όλους τους Έλληνες. Αυτή του την πεποίθηση εκφράζει στο *Διάλογο*, όταν γίνεται αναφορά στις διαλέκτους:

«Κύττα καλά, μη σε απατήση η διαφορά της προφοράς, ενώ κρίνεις τας διαλέκτους της Ελλάδας» δέκα λόγια, όπου εμείς έχουμε αλιώτικα από κείνα, όπου έχουν εις το Μοριά, τι πευράζον: Έπειτα, ποιαις είναι τούταις οι μεγάλαις διαφοραίς; Εμείς λέμε *πατρό*, και αλλού *λένε πάτερο*, εμείς λέμε *ματία*, και αλλού *λένε ματιά*, εμείς λέμε *αέρας*, και αλλού *λένε αέρας*.....τι διαφορές είναι τούταις; δεν ακουόμαστε ανάμεσό μας;»¹⁴

Η ποιητική διαίσθηση σε συνδυασμό με τον ιδεολογικό του προσανατολισμό για ζωντανή «κοινή» γλώσσα ως «εθνική γλώσσα», στρέφουν το Σολωμό στο δημοτικό τραγούδι, τη βασική πηγή «λαϊκών» τύπων. Επιστρέφοντας στη Ζάκυνθο, ξεκινά να συλλέγει δημοτικά τραγούδια από τον τόπο του και από άλλα μέρη της Ελλάδας. Επίσης παρακολουθεί και τις συλλογές που εκδίδονται από άλλους ερευνητές με κύρια τα *Chants populaires de la Grèce moderne* (1824-1825) του Claude Fauriel αλλά και τα *Canti Popolari* (1841) του Tomasseo, στον οποίο –όπως αναφέρεται παρακάτω – έστειλε τραγούδια της Ζακύνθου για τη συγκεκριμένη συλλογή.

Άμεση απόδειξη για τη συλλογή δημοτικών τραγουδιών από το Σολωμό αποτελεί μόνο ένα χειρόγραφο τετράδιο κυπριακών τραγουδιών, που βρέθηκε ανάμεσα στα χειρόγραφα του ποιητή. Ο ποιητής έχει μάλιστα καταγράψει τα τραγούδια σύμφωνα με

¹² Τομαδάκης, Νικόλαος Β. (επιμ.): *Διονύσιος Σολωμός*, Αετός, Αθήνα, 1954, σελ. ρζ.

¹³ όπως παραπάνω, σελ. ρζ'

¹⁴ Σολωμού, Διονύσιου: *Διάλογος*, στο: Σολωμός, Διονύσιος: *Απαντα. Τα ευρισκόμενα* [Μετά πρόλογό περί του βίου και των έργων του ποιητού υπό Κωστή Παλαμά], Εκδοτικός Οίκος Ελευθεροδράκης, Αθήνα, 1921, σελ. 261.

το φωνητικό σύστημα γραφής.¹⁵ Άλλες πηγές που μαρτυρούν τη συλλογή δημοτικών τραγουδιών είναι η επιστολή του Tommaso προς τον Α. Μουστοξύδη, στην οποία ζητά από το Σολωμό να του στείλει τραγούδια ζακυνθινά.¹⁶

Εκτός από την άμεση αναζήτηση, ο Σολωμός ζητούσε και από φίλους του να του προμηθεύουν δημοτικά τραγούδια. Παράδειγμα τέτοιας εξυπηρέτησης αποτελεί η περίπτωση του Γεώργιου Ιακωβάτου, ποιητή και φίλου του Σολωμού, ο οποίος τουλάχιστον μία φορά, τον προμήθευσε με δημοτικά τραγούδια της Κεφαλλονιάς. Ο Σολωμός δεν εξέδωσε ποτέ τα τραγούδια που συγκέντρωνε και πιθανόν να μην είχε τέτοιο σκοπό. Μπορούμε λοιπόν να συμπεράνουμε ότι τα συγκέντρωνε για προσωπική του χρήση, προκειμένου να κατανοήσει καλύτερα τη φύση της δημόδους γλώσσας και της λυρικής της δύναμης καθώς επίσης τη μετρική και τη θεματολογία των δημοτικών τραγουδιών.

Ο Σολωμός στράφηκε και προς την κρητική λογοτεχνία του 17^{ου} αιώνα και ιδιαίτερα στον *Ερωτόκριτο*. Το ποίημα αυτό του Βιτσέντζου Κορνάρου, τυπικό δείγμα της κρητικής λογοτεχνίας, έχει στίχο δεκαπεντασύλλαβο –χαρακτηριστικό και του δημοτικού τραγουδιού –και είναι γραμμένο στο κρητικό ιδίωμα. Αυτά τα χαρακτηριστικά συνέβαλαν στο να διαδοθεί και στα πλαίσια της προφορικής παράδοσης, δηλαδή ως δημοτικό τραγούδι. Σύμφωνα με τον Κουτσυλιέρη, ο Σολωμός είναι «ένας εκ των Επτανησίων, οι οποίοι με το αυτί ‘χάρηκαν’ τον Ερωτόκριτο και τα άλλα προϊόντα της ποιήσεως της Κρήτης»¹⁷, που σημαίνει ότι δε διάβασε το κείμενο αλλά το άκουσε να απαγγέλεται ή να τραγουδιέται. Η εξοικείωση με τον *Ερωτόκριτο* τον βοήθησε περισσότερο να κατανοήσει την τεχνική του δεκαπεντασύλλαβου. Επίσης, η γλώσσα του ποιήματος ενίσχυσε την πεποίθησή του για ουσιαστική ενότητα της κοινής ελληνικής γλώσσας, ανεξάρτητα από διάφορα ιδιώματα.

Η γλώσσα του Σολωμού δημιούργησε έντονες αντιδράσεις –θετικές και αρνητικές. Το 1936, ο Γιώργος Σεφέρης τον κατέταξε ανάμεσα στους «τρεις μεγάλους πεθαμένους ποιητές μας που δεν ήξεραν ελληνικά»¹⁸ (Οι άλλοι δύο ποιητές είναι ο Ανδρέας Κάλβος και ο Κωνσταντίνος Καβάφης). Το ότι ο Σολωμός επέλεξε την «κοινή» ελληνική γλώσσα, δεν απορρέει από το γεγονός ότι δεν ήξερε την καθαρεύουσα. Ο ίδιος αναφέρει στο *Διάλογο* «Μήγαρις έχω άλλο ‘ς το νου μου, πάρεξ ελευθερία και γλώσσα;»¹⁹.

¹⁵ Χατζηγιακουμής, Εμμ. Κ.: *Νεοελληνικά πηγαί του Σολωμού. Κρητική Λογοτεχνία.*

Δημόδη μεσαιωνικά κείμενα. Δημοτική ποίηση. Διατριβή επί διδασκαλία. Εν Αθήναις, 1968, σελ. 133.

¹⁶ Η πηγή αναφέρεται στο: Χατζηγιακουμής, Εμμ. Κ.: *Νεοελληνικά πηγαί του Σολωμού. Κρητική Λογοτεχνία. Δημόδη μεσαιωνικά κείμενα. Δημοτική ποίηση.* Διατριβή επί διδασκαλία. Εν Αθήναις, 1968, σελ. 134.

¹⁷ Κουτσυλιέρης, Ανάργυρος Γ.: *Συμβολή εις την γλώσσαν του Σολωμού*, Εναίσιμος επί διδασκαλία διατριβή υποβληθείσα εις Φιλοσοφικήν Σχολήν του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα, 1967, σελ. 62.

¹⁸ Αναφέρεται στο: Βελοούδης, Γιώργος: *Κριτικά στο Σολωμό*, Εκδόσεις Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα, 2000, σελ. 143.

¹⁹ Σολωμού, Διονυσίου: *Διάλογος*, στο: Σολωμός, Διονύσιος: *Άπαντα. Τα ευρισκόμενα* [Μετά προλόγου περί του βίου και των έργων του ποιητού υπό Κωστή Παλαμά], Εκδοτικός Οίκος Ελευθερουδάκης, Αθήνα, 1921, σελ. 250.

Επιηρεασμένος από τον Ευρωπαϊκό Ρομαντισμό, είχε σχηματίσει ανάλογη ιδεολογία που συνδύαζε τη γλώσσα και την ελευθερία, όπου γλώσσα εννοείται η γλώσσα του έθνους, δηλαδή του λαού, την οποία χρησιμοποίησε στην ποίησή του. Ίσως επειδή τα λόγια του ήταν κατανοητά από το λαό, διαφεύστηκαν οι στίχοι του Αλέξανδρου Σούτσου²⁰, και παρά τις κατά καιρούς δριμείς επικρίσεις εναντίον τους, παρέμειναν ως σήμερα ζωντανά.

Βιβλιογραφία

Βελοούδης, Γιώργος: *Κριτικά στο Σολωμό*, Εκδόσεις Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα, 2000.

Δημαράς, Κ.Θ.: *Ελληνικός ρομαντισμός*, Ερμής, Αθήνα, 1994 (1982).

Καψωμένος, Ερατοσθένης: *Ο Σολωμός και η ελληνική πολιτισμική παράδοση*, Βουλή των Ελλήνων, Αθήνα, 1998.

Κουτσυλιέρης, Ανάργυρος Γ.: *Συμβολή εις την γλώσσαν του Σολωμού*, Εναίσιμος επί διδασκαλία διατριβή υποβληθείσα εις Φιλοσοφικήν Σχολήν του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα, 1967.

Μεταλληνός, Γ.Δ.: *Οι αδερφοί Ιακωβάτοι ως συλλογείς δημοτικών τραγουδιών χάριν του Δ. Σολωμού*, Παρνασσός 13, 1971, σσ. 90-118.

Παλαμάς, Κωστής (επιμ.:Μ. Χατζηγιακουμής): *Διονύσιος Σολωμός*, Ανατύπωση Α', Ερμής, Αθήνα, 1981.

Πολυλάς, Ιάκωβος: *Προλεγόμενα*, στο: Κεχαγιόγλου, Γιώργος (επιμ.): *Εισαγωγή στην ποίηση του Σολωμού*. Επιλογή κριτικών κειμένων, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 1999.

Σολωμού, Διονυσίου: *Διάλογος*, στο: Σολωμός, Διονύσιος Τωμαδάκης, Νικόλαος Β. (επιμ.): *Διονύσιος Σολωμός*, Αετός, Αθήνα, 1954: *Άπαντα. Τα ευρισκόμενα* [Μετά προλόγου περί του βίου και των έργων του ποιητού υπό Κωστή Παλαμά], Εκδοτικός Οίκος Ελευθερουδάκης, Αθήνα, 1921.

Τωμαδάκης, Νικόλαος Β. (επιμ.): *Διονύσιος Σολωμός*, Αετός, Αθήνα, 1954.

Χατζηγιακουμής, Εμμ. Κ.: *Νεοελληνικά πηγαί του Σολωμού. Κρητική Λογοτεχνία. Δημόδη μεσαιωνικά κείμενα. Δημοτική ποίηση.* Διατριβή επί διδασκαλία. Εν Αθήναις, 1968.

Merlier, Octave: *Exposition du centenaire de Solomos*, Institut Français d'Athènes, Athènes, 1957.

²⁰ βλ. παραπάνω: σελ. 1

ΜΙΑ ΒΟΛΤΑ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΠΑΛΙΕΣ ΕΚΚΛΗΣΙΕΣ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ,
ΔΗΛΑΔΗ ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΒΥΖΑΝΤΙΝΗΣ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗΣ

KAROLINA GORTYCH

Η Θεσσαλονίκη, παλιά *Thermae*, τώρα η πρωτεύουσα της Μακεδονίας, πάντα διαδραμάτιζε σημαντικό ρόλο στην Ιστορία της Ελλάδας. Ήδη στα χρόνια της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας στην Ελλάδα¹, η πόλη ήταν το κέντρο της ναυτιλίας και της επικοινωνίας γιατί βρίσκεται στην Εγνατία Όδο – μία από τις παλαιότερες οδούς στον κόσμο. Αργότερα, η Θεσσαλονίκη έγινε μία από τις έδρες των αυτοκρατοριών στην εποχή της τετραρχίας². Όταν το ρωμαϊκό κράτος έπεσε, η Θεσσαλονίκη, πάλι την Κωνσταντινούπολη, ήταν το σπουδαίο κέντρο της δημόσιας, πολιτιστικής και πολιτικής ζωής. Η Μακεδονία με τη Θεσσαλονίκη έμεινε στους Οθωμανούς περισσότερο από όλες τις περιοχές της Ελλάδας.

Λόγω της ιστορίας και του ρόλου της πόλης, η Θεσσαλονίκη είναι το σύμβολο και η απεικόνιση γεγονότων, των οποίων η επίδραση είναι εμφανής στα μνημεία της πόλης. Ανάμεσα σ' αυτά, ειδικά διακρίνονται οι εκκλησίες, οι οποίες χρονολογούνται από τις παλιές εποχές όπως την αρχαιότητα, το βυζάντιο. Οι βυζαντινές εκκλησίες είναι καταπληκτικά φαινόμενα γιατί πολλές φορές δημιουργήθηκαν σε παλιούς ρωμαϊκούς ναούς ή τόπους λατρείας. Γι' αυτές που χτίστηκαν στη βυζαντινή εποχή, χρησιμοποιήθηκαν παλιές και ανατολικές τεχνολογίες, που είναι το χαρακτηριστικό της βυζαντινής τέχνης.

Παρ' όλο που αυτές οι εκκλησίες έχουν διαφορετικές καταγωγές, είχαν και έχουν πάντα μόνο ένα σκοπό: την επίδειξη της δόξας του Θεού.

Στη Θεσσαλονίκη σώζονται δεκατέσσερις βυζαντινές εκκλησίες, οι οποίες βρίσκονται στο παλιό μέρος της πόλης.

¹ „Sztuka świata”, v. 2, s. 306

² ibidem

1. Άγιος Γεώργιος (Ροτόντα)
2. Αχειροποίητος
3. Μονή Λατόμου (Όσιος Δαβίδ)
4. Αγία Σοφία
5. Άγιος Δημήτριος
6. Παναγία Χαλκέων
7. Άγιος Παντεήμων
8. Άγιοι Απόστολοι
9. Άγιος Νικόλαος Ορφανός
10. Ταξίαρχες
11. Αγία Αικατερίνη;
12. Μεταμόρφωση Σωτήρος
13. Μονή Βλατάδων
14. Προφήτης Ηλίας

Απ' αυτές η **Ροτόντα** είναι το πιο χαρακτηριστικό κτίριο γιατί το σχήμα του είναι κυλινδρικό και πριν ήταν ο ναός του Δία ή του Κάβειρου και κατ' άλλους Μουσολείο του Γαλερίου. Η Ροτόντα κτίστηκε στα χρόνια αυτού του καίσαρα και βρίσκεται κοντά στη θριαμβική αψίδα του.

Η εκκλησία του **Αγίου Δημητρίου** είναι παρά πολύ σπουδαίο μνημείο της πόλης γιατί εδώ υπάρχει ο τάφος του μακάριου Δημητρίου, ο οποίος είναι ο πολιούχος. Αυτός έπεσε στον τόπο που τώρα είναι το μουσείο του, στην κρύπτη που πριν ήταν ρωμαϊκό λούτρο.

Επίσης, χαρακτηριστικό για τη βυζαντινή τέχνη κτίριο είναι η εκκλησία της **Αγίας Σοφίας**, η οποία υψώνεται στην καρδιά της Θεσσαλονίκης. Αυτή αφιερώθηκε στο Χριστό, τον αληθή Λόγο και Σοφία του Θεού. Το σχήμα και η τεχνοτροπία αναφέρονται στην εκκλησία της Αγίας Σοφίας της Κωνσταντινούπολης και αυτό τονίζει το σοβαρό ρόλο της Θεσσαλονίκης.

Αυτές τις περιγραφόμενες τρεις εκκλησίες είναι τα σύμβολα της Θεσσαλονίκης. Όλες αυτές είναι πάρα πολύ παλιές και διαφορετικές. Δείχνουν πολύμορφα γεγονότα της πόλης και επίσης ποικιλία του βυζαντινού ριθμού.

Το συλλεγμένο λεξιλόγιο μοιράστηκε σύμφωνα με διάταξη της περιγραφής του κτίριου δηλ. από έξω προς τα μέσα. Επιπλέον υπάρχει εδώ το λεξιλόγιο που συνδέεται με την αρχαιολογία και με την αποκατάσταση μνημείων.

I. Σώμα και όψη εξωτερικά.

Η ομάδα του λεξιλογίου και των εκφράσεων που περιγράφει το κτίριο του ναού και τη περιοχή του απ'έξω.

η ανωδομή [anoðomí]	nadbudowa, budowla na fundamencie
το άνοιγμα [ániɣma]	wejście, otwór
το δίβηλο/τρίβηλο άνοιγμα	wejście dwuczęściowe/trzyczęściowe
η αντηρίδα [andiriða]	podpora, przypora, pionowy element przenoszący ciężar konstrukcji w formie: kolumny, filaru, pilasteru, przypory, etc. wesprzeć przyporami
ενισχύω με αντηρίδες	wesprzeć przyporami
ο άξονας [áksonas]	oś
η βασιλική [vasiliki]	bazylika
η παλαιοχριστιανική βασιλική	bazylika starochrześcijańska
η ξυλόστεγη βασιλική	bazylika z drewnianym dachem
η πεντακλιτή βασιλική	bazylika pięcionawowa
η γωνία [ɣoɳá]	róg, kąt
η διάμετρος [ðiámetros]	wysokość
έχω διάμετρο	mieć wysokość
η θέση [θési]	położenie, miejsce
τοπο θετώ	umieszczać
ο/η θολός [θolós]	tołos
το ισόγειο [isóɣio]	parter
η κάλυψη [kálipsi]	pokrycie, powierzchnia
η κάτοψη [kátopsi]	schemat, plan
η τετράγωνη κάτοψη	plan czworokąta
το κτίριο [ktírijo]	budynek
το αρχικό κτίριο	stary, starożytny budynek
μετατρέπω κτίριο σε ναό	adoptować budynek na świątynię
το κτίσμα [ktízma]	budowla
το προσκολλημένο κτίσμα	dobudówka, budynek dobudowany
κτίζω/χτίζω	budować
η μονή [moní]	klasztor
η μορφή [morfi]	kształt, wygląd
η αρχική μορφή	stary, pierwotny kształt
η μορφή του διατηρώντας	zachowany kształt
ο μινάρές [minarés]	minaret

ο ναός [naós]/ο ναΐσκος [naískos]	świątynia, kościół
ο μητροπολιτικός ναός	kościół katedralny
ο εγγεγραμμένου σταυροειδούς ναός αφιερώνω νάο σε	kościół na planie wpisanego krzyża poświęcać /dedykować świątynię
ο οίκος [íkos]	dom
ο ευκτήριος οίκος	dom spotkań i modlitwy
ο πάνσεπτος οίκος	święty dom
το οικοδόμημα [ikodómima]	budowla
το περίκεντρο οικοδόμημα	budowla w centrum
η οπτόπλινθος [optóplinthos]	cegła
το παρεκκλήσι [pareklísi]/το παρεκκλήσιο [pareklísio]	kaplica
το πάχος [páchos]	szerokość
έχω πάχο	mieć szerokość
ο περίβολος [perívolos]	dziedziniec
η περιοχή [periochi]	otoczenie
ο πύργος [pírgos]	wieża
το σημείο [simío]	kształt
το σημείο του σταυρού	kształt krzyża
η στέγη [stéji]	dach
στεγάζω το κτίριο	pokrywać budynek dachem, kłaść dach
η ξύλoστεγη	dach drewniany
το σχήμα [sxíma]	kształt, wizerunek, postać
το συγκρότημα [singrótima]	zespół budynków
το τζαμί [dzámi]	meczet
η τοιχοδομία [tixodomía]	ściany budynku
η κεραμοπλαστική τοιχοδομία	ściany z materiałów ceramicznych
η λίθη τοιχοδομία	ściany kamienne
η πλίνθη τοιχοδομία	ściany gliniane
το τούβλο [túvlo]	cegła
ο τρούλος	kopuła
ο τρούλος από τους οπτοπλύθους	kopuła z cegieł
το τύμπανο [tímbano]	tympanon, fronton
το υπέρθυρο [iperthíro]	nadświetle, przeziernik

το ύψος [ípsos]	wysokość
έχω ύψο	mieć wysokość
υψώνω κτίριο	wzniesić budynek
υπερυψώνω	podwyższać
η φάση [fási]	część, faza
η αρχική φάση	część starożytna

II. Σώμα και όψη εσωτερικά.

Η ομάδα του λεξιλογίου και των εκφράσεων που περιγράφει το κτίριο εσωτερικά, το εσωτερικό πλάνο του και τη διανομή της έκτασης.

η αψίδα [apsída]	łuk, absyda
η ημικυκλική αψίδα	półokrągła absyda
το βήμα [víma]	podium, podest, miejsce na ołtarz
το ιερό βήμα /το Άγιο Βήμα	sacrum, święte miejsce przeznaczone tylko dla duchownych, oddzielone ikonostasem
το τριμερές βήμα	trzczeńsiowe podium
το διαμέρισμα [diamérizma]	sektor, część wydzielona
η είσοδος [ísoδος]	wejście
η κύρια είσοδος	wejście główne
η επιφάνεια [epifánia]	pokrycie, powierzchnia
το εσωτερικό [esoterikó]	wnętrze
διαπώμαι εσωτερικά	dzielić wnętrze
το ηγουμενείο [iyumenío]	kancelaria
η κάμαρα [kámara]	sala, pomieszczenie
το κιβώριο [kivóριο]	prezbiterium; budowla lub jej fragment zamknięte półkolistą ścianą
ο κίονας [kíonas]	kolumna
το κιονόκρανο	głowica kolumny
η κιονοστοιχία	kolumnada
ο ημικίονας	półkolumna

το κλίτος [klítos] το ανατολικό κλίτος το βόρειο κλίτος το εγκάρσιο κλίτος το κεντρικό κλίτος το πλαγίο κλίτος χωρίζω νάο σε κλίτη	nawa nawa wschodnia nawa północna nawa prostopadła nawa główna nawa boczna dzielić świątynię na nawy
η κολόνα/κολώνα [kolóna]	kolumna
η κόγχη [kónchi]	koncha, sklepienie w kształcie połowy bani lub czaszy
η υπόλοιπη κόγχη διανοίγω κόγχη διεύρυνω κόγχη	koncha zamknięta, nienaruszona otwierać, udrażniać konchę poszerzać konchę
η κρύπτη [kripti]	krypta
η λιτή [liti]	kaplica
ο νάρθηκας [nárfikas]	narteks; kryty przedsionek bazyliki starochrześcijańskiej i bizantyńskiej
ο εξωνάρθηκας	przedsionek właściwy, część zewnętrzna narteksu
ο εσωνάρθηκας	część wewnętrzna narteksu przeznaczona dla katechumenów
ο διάροφος νάρθηκας	narteks dwukondygnacyjny
η οροφή [orofi]	sufit, strop
το παράθυρο [paráthiro] το τοξωτό παράθυρο το περιστόω [peristóo]	okno okno z łukiem, okno zwieńczone łukiem obejście wokół stoi, ambit, obręb
ο πέσος [pésos]	ogromna czworokątna kolumna, często o funkcji podporowej
η πλευρά [plevrá]	nawa, część
ο πρόναος [prónaos]	przedsionek
το σκευοφυλάκιο [skévofilákio]	pastoforia/zakrystia służąca przechowywaniu naczyń liturgicznych
η σκιά [skíá]	cień
η στοά [stoá]	stoa, budowla halowa mająca od frontu kolumnadę, z tyłu zamknięta ścianą
η περιμετρική στοά	stoa owalna, okrągła

ο τάφος [táfos]	grób, grobowiec
το τέμπλο [témblo]	absyda w prezbiterium; łuk wieńczący prezbiterium
το τμήμα το κάτω τμήμα το ανώτερο τμήμα	sektor, część poziom, sektor dolny poziom, sektor górny
ο τοίχος [tíchos] η τοιχογραφία το τόξο [tókso]	ściana, mur fresk, malowidło ściennie łuk
το υπερόο [iperóo]	balkon
το υποστύλωμα [ipostílóma]/η υποστύλωση [ipostílosi] ο φωταγωγός [fotagogós] φέρω φωταγωγό το χαγιάτι [xajáti]	podparcie, wsparcie (np. ściany) światłowód prowadzić światłowód kryty balkon, zwykle we frontowej części budynku
ο χώρος [xóros] ο τετράπλευρος χώρος	miejsce, przestrzeń przestrzeń czteronawowa

III. Εκοπλισμός και διάκοσμος.

Αυτή η ομάδα του λεξιλογίου και των εκφράσεων είναι ο κατάλογος των επίπλων, του διάκοσμου και του εξοπλισμού του ναού.

το αγίασμα [ajíazma]	święte źródło, źródło wody święczonej
ο άμβωνας [ámvonas]	ambona
η βάση [vási]	podstawa, baza
η δεξαμενή [deksameni] η τριπλή δεξαμενή	cysterna potrójna cysterna
το δέρμα [dérma] καλύπτω με δέρμα του βόδιου ο διάκοσμος [diákozmos]/το διάκοσμο [diákozmo] ο κεραμοπλαστικός διάκοσμος	skóra okrywać skórą wołu/byka zdobienie zdobienie ceramiczno-plastyczne

η εικόνα [ikóna] η αγία εικόνα το εικονοστάσιο/το εικονοδτάσι	obraz święty obraz ikonostas, ściana dzieląca nawę od miejsca ołtarzowego, pokryta ikonami
η ζωγραφική [zografikí] η μικρογραφία η τοιχογραφία	malarstwo miniatura fresk, malowidło ściennie
ο θρόνος [θρόνος] ο επισκοπικός θρόνος το σύνθρονο	tron, krzesło tron biskupi szereg ozdobnych krzesel, wśród nich biskupie za ołtarzem
η καντήλα [kandíla] το καντηλέρι	lampka oliwna świecznik
το μάρμαρο [mármaro] το μαρμαροθετήματα η ορθομαρμάωση	marmur ozdobne pokrycie marmurowe marmurowe pokrycie ścian; płyty marmurowe rzeźba drewniana
η ξυλογλυπτική [ksiloyliptikí]	
η παράσταση [parástasi] η παράσταση του άγγελου η παράσταση της Παναγίας η παράσταση του Χριστού	wizerunek, obraz wizerunek anioła wizerunek Matki Boskiej wizerunek Chrystusa
το πλακίδιο [plakídio] το πήλινο έγχρωμο πλακίδιο η σκάλα [skála] ο σταυρός [stavrós] η Αγία Τράπεζα [ajía trápeza] η ψηφίδα [psífida] το ψηφιδωτό	płyta, kafel gliniana pomalowana płyta schody krzyż ołtarz, święty stół kamień, kamyczek, z którego układano mozaikę kamienna mozaika

IV. Αρχαιολογία και τέχνη.

Η ομάδα του λεξιλογίου και των εκφράσεων οποία είναι συνδεδεμένη με την ιστορία, τη χρονολογία, τη τέχνη και τις εργασίες των ερευνητών.

η αποκαταστάση [apokatastasi]	rekonstrukcja, odbudowa, restauracja
η βλάβη [vlávi] η σοβαρή βλάβη	uszkodzenie, zniszczenie poważna szkoda
τα δεδομένα [dedoména] τα δεδομένα αρχαιολογικά η επέμβαση [epémvasi]	dane dane archeologiczne ingerencja
η επιγραφή [epígrafí]	napis, inskrypcja, epigraf
τα ερείπια [erípia] το θέμα [théma] τα λειτουργικά θέματα	ruiny temat tematyka liturgiczna
η ίδρυση [ídrisi]	założenie, ufundowanie
η λαμπρότητα lambrótita]	wspaniałość, świetność
η λατρεία [latría] η ανάγκη λατρευτική λατρείω χριστιανισμό κρυφά τα λειψανά [lipsaná] τα μυροβλήτα λειψανά	kult i cześć boska; miejsce kultu święty/religijny obowiązek wyznawać potajemnie chrześcijaństwo szczątki, relikwie relikwie wydające woń
η μεγαλοπρεπεία [megaloprepía]	majestatyczność, wspaniałość
το μνημείο [mnimío] η μνήμη του μάρτυρα το μοναστήρι [monastíri] το μουσείο [musío]	zabytek pamięć, cześć męczennika klasztor, monastyr muzeum
η παράδοση [parádosi]	legenda, podanie, tradycja; ofiarowanie
η περίοδος [períodos]	okres, cykl, epoka
ο πολιούχος [poliúchos]	patron
ο ρυθμός [ritmós] το συγκρότημα [singrótima] το συγκρότημα ρωμαϊκών λουτρών	styl zespół budynków zespół budynków łaźni rzymskiej
η συλλογή [silojí] η αρχαιολογική συλλογή σώζω [sózo] η τέχνη [téchni] η ελληνορωμαϊκή τέχνη η παλαιοχριστιανική τέχνη η μεσοβυζαντινή τέχνη	zbiory zbiory archeologiczne ocalać sztuka sztuka grekoromańska sztuka wczesnochrześcijańska sztuka dojrzalego/średniego bizancjum

η βυζαντινή **τέχνη**
το **υπόλοιπο** [ipóliɾo]
η **φθορά** [ftoɾá]

sztuka bizantyńska
pozostałość, reszta
ścieranie, zniszczenie, szkoda

Το κείμενο συντάχθηκε με βάση πληροφορίες που συγκέντρωσα η ίδια στη Θεσσαλονίκη. Τα δεδομένα βρήκα στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού και στο χώρο των μνημείων.

Βιβλιογραφία

ΛΕΞΙΚΟ ΤΗΣ ΚΟΙΝΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. 2002.
Kozakiewicz, Stefan. *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*. Warszawa: PWN. 1969.
Sztuka Świata. Warszawa: Arkady. 1990.

FIŃSKI EPOS NARODOWY *KALEWALA*.
GENEZA – STRUKTURA – MOTYWY.
ZNACZENIE DLA FIŃSKIEGO JĘZYKA, LITERATURY I SZTUKI

BOLESŁAW MROZEWICZ

W 1544 r. w przedmowie do swojego modlitewnika *Rucous Bibliasta* biskup M. Agricola (1510-57) postawił retoryczne pytanie: *Czy Bóg rozumie po fińsku?* Odpowiedź była oczywiście twierdząca; *Tak, On słyszy dźwięk mowy fińskiej i rozumie serca i myśli wszystkich*. Postawione pytanie wiąże się z dwoma zagadnieniami diskutowanymi począwszy od okresu Reformacji, poprzez czasy polihistora Gabriela Porthana w XVIII aż po wiek XIX – wiek *Kalevali*, poety Runeberga i filozofa Snellmana.

- Pierwsze zagadnienie to problem, czy język fiński może funkcjonować jako język religii, jako język kultury?
- A drugie, czy można w ogóle pisać w języku fińskim?

Fiński epos narodowy *Kalevala* potwierdza w całej rozciągłości tezę bp Agricoli, że język fiński stojący w opozycji do języka szwedzkiego nadaje się do tego, by być językiem narodowym; ‘święta księga Finów’, która w świadomości wykształconych warstw fińskich używających w przeważającej części języka szwedzkiego zaistniała w znanej nam postaci w połowie XIX wieku, ma w zasadzie dwóch twórców: lud fiński, wśród którego od wielu wieków żywa była tradycja ustnego przekazu pieśni ludowych oraz Eliasa Lönnrota (1802-84), fińskiego lekarza pochodzącego z ludu, który w czasie swoich studiów na uniwersytecie w Turku (od 1822), a następnie w Helsinkach zainspirowany został do badań nad fińską poezją ludową oraz do jej zbierania w czasie swoich licznych pieszych wędrówek we wschodnich oraz północno-wschodnich regionach Finlandii, w ‘mitycznej krainie Karelów” (w latach 30-tych i 40-tych XIX wieku).

Lönnrot przebrany w strój chłopski przemierzał daleko na północy Karelię i Płw. Kola, kraj Lapończyków, docierając do Jez. Inari oraz Pieczynga. Usiłował nawiązywać kontakt z 'laulajami', ludowymi pieśniarzami fińskimi, by móc usłyszeć od nich stare pieśni opowiadające o legendarnych bohaterach z zamierzchłych czasów, o *Väinämöinenie*, pieśniarzu i czarnoksiężniku, o *Ilmarinenie*, pomysłowym kowalu oraz o ich przyjacielu, silnym i pięknym *Lemminkäinenie*. Młodemu człowiekowi niełatwo było pozyskać zaufanie wiejskich bardów, którzy strzegli 'swoich run' – lirycznych i epicznych pieśni, zaklęć i formuł czarnoksięskich jak 'świętej sztuki', jak tajemnego dziedzictwa swoich praociców. Przyswajali je sobie latami przysłuchując się pieśniom śpiewanym przez przodków; wśród śpiewanych przez nich pieśni nie ma ani jednej, która by już w przeszłości nie zabrzmiała i która nie żyłaby następnie samodzielnie swoim życiem. Gdyż każdy *laulaja* śpiewał pieśń ogółu, ale równocześnie śpiewał on i swoją własną pieśń. Pieśń w jego ustach zmienia na przestrzeni czasu wielokrotnie swoją postać i jest śpiewana inaczej. Dla *laulaja* werset i melodia są świętym prawidłem, a przestrzenią w której się porusza jest *słowo* – ono poddane jest jego władzy, jego powołaniem jest je przemieniać, nadawać mu ostrzejsze lub łagodniejsze brzmienie, wznosić jego ton wyżej, bardziej je podkreślać. Słowo w ustach *laulajów* ma wręcz magiczną moc – nie mieli więc zamiaru sprzedawać sztuki słowa tylko dlatego, by sprawić tym przyjemność jakiemuś włóczędze.

Ale gdy Lönnrot sam grał na flecie melodie ludowe i recytował runa zasłyszane w innych okolicach, to podrażniał tym samym ambicję *laulajów*, którzy zaczęli prezentować własne wersje starych legend. Śpiewali oni w tradycyjny sposób w duecie lub solo na zmianę o ludziach i demonach, czynach cudownych, haniebnych i bohaterskich, o miłości, śmierci i czarach dawnych czasów. Śpiewali też o kosmogonii, o tym, jak kiedyś świat powstał ze skorup rozbitego jaja kaczki wodnej. Jeśli pod ręką był muzyk, który mógł grać na *kantele* – pięciostunowym instrumencie przypominającym harfę – to jej dźwięki towarzyszyły prezentowanym pieśniom.

Elias Lönnrot nie był pierwszym badaczem i zbieraczem pieśni ludowych w Finlandii. Już w okresie Reformacji fiński biskup Mikael Agricola, który w 1543 r. wydał elementarz fiński ABC-kirja i przetłumaczył Nowy Testament (1548), w swoim elementarzu zawarł pieśń o *Väinämöinenie*, którego zaliczał do prastarych bóstw fińskich. W XVIII w. poezją ludową w sposób naukowy (komparatystyczny – porównywanie kilku wersji tego samego motywu) zajmował się Gabriel Porthan, który w latach 1766-1778 opublikował zbiór pt. *De poesi femica*. Pod wpływem Herdera, romantyzmu niemieckiego i szwedzkiego zaczęto w Skandynawii doceniać, badać i z entuzjazmem zbierać poezję ludową (m. in. Rainhold von Becker zbierał od 1811 r. pieśni, materiał lingwistyczny i etnograficzny o *Väinämöinenie* – opublikowany w formie artykułu w *Turun Wiikko-Sanomats*; to on zainspirował później Lönnrota do badań naukowych i zbierania poezji. Owocem tego była literacka praca doktorska Eliasa Lönnrota pt. *Dysputa o Väinämöinenie, bogu prastarych Finów* (1827) oraz dysertacja w dziedzinie medycyny z 1832 r. pt. *O magicznej sztuce medycznej Finów*). Do kręgu zbieraczy przed Lönnrotem należeli z Turku Carl Axel Gottlund (zbiory 1818, 1821), od którego pochodzi podjęta przez Lönnrota teza, że liczne wersje

tego samego motywu mogą wskazywać na to, iż kiedyś stanowiły jedną całość i w zamierzonej przeszłości uległy rozpadowi na pojedyncze pieśni, Niemiec Heinz R. von Schröter (1819 – Finnische Runen) czy Zachariasz Topelius Starszy (zbiór zeszytów z *Runami* z okolic Archangielska). Zainteresowanie i badanie poezji ludowej nie miało u nich tak systematycznego charakteru jak u Lönnrota. W archiwum Fińskiego Towarzystwa Literackiego (1831 – Linsén) znajdują się setki tysięcy pieśni, zagadek i przysłów w najróżniejszych odmianach – zebrane zostały przez samego Lönnrota, a później przez krąg jego współpracowników.

Większość fińskich run mówi o *Väinämöinenie*, *Lemminkäinenie* i *Ilmarinenie* oraz o przygodach, jakie przeżywali ci bohaterowie osobno lub razem. Ten fakt zdawał się utwierdzać Lönnrota w przekonaniu, że miał do czynienia z częściami wielkiego eposu, którego jednolitość rozpadła się z upływem setek lat trwającej tradycji przekazu ustnego. Dlatego Elias Lönnrot marzył o tym, by pieśni ludowe – twór ludu – scalić w jedno dzieło, w jedną całość. Podczas swoich zbierających wędrowek (począwszy od 1828 r.) po wschodnich i północnych rubieżach kraju słyszy każdą pieśń w różnych wersjach. Gromadzi i notuje postaci występujące w tych pieśniach, wybiera spośród porównywalnych wersetów ten najpiękniejszy, spośród opisywanych wydarzeń to najbardziej kompletne, łączy ze sobą różnorodność i tworzy w ten sposób najpierw jedną pieśń (runo), następnie drugą – a z wielu pieśni tworzy epos będący własnością wszystkich, całego narodu fińskiego.

Historycy i językoznawcy udowodnili w międzyczasie, że Lönnrot się mylił. Jednakże naród fiński zawdzięcza mu w poważnym stopniu rozbudzenie świadomości o swej etnicznej i kulturalnej odrębności. Przyczyniło się to w II poł. 19 w. do ożywionej działalności w dziedzinie fińskiej literatury, muzyki i sztuki.

W latach 1829-31 opublikował *KANTELE*, pierwszą, czteroczęściową wersję zgromadzonych pieśni ludowych. W latach 1840-41 wydaje nową wersję pt. *Kanteletar* z obszernym wstępem i słownikiem wyrażen z regionu Karelii.

Lata 1841-42 to czas jego ciągłych wędrowek, spisywania pieśni oraz wykonywania swojego zawodu lekarskiego, czas leczenia ludu. Zaczyna też przybywać pomocników, którzy jego wzorem przemierzają kraj zbierając pieśni śpiewane przez lud i dostarczając bogate żniwo swemu mistrzowi (m.in. Europeus). Jesienią 1833 r. E.Lönnrot ukończył rękopis zbioru pieśni o *Väinämöinenie* i *Lemminkäinenie* tzn. *Proto-Kalevala* z ok. 5000; w 1835 opublikowana została *Kalevala* z 12 000 (wydano 500 egzemplarzy sprzedanych do końca dopiero 12 lat później), a w 1849 r. natomiast w obecnej postaci z prawie 24 000 wersetami (50 run). Dopiero tutaj poprzez włączenie nowego materiału o charakterze lirycznym i magicznym powstają w pewnym sensie trzy głosy funkcjonujące w pieśni ludowej: wiersz epicki, pieśń liryczna oraz zaklęcia czarownika-szamana, które w eposie tworzą razem harmonijną całość. Lönnrot bardzo pieczołowicie opracowywał zebrany materiał. Poza wstępem i końcowym pasażem oraz tu i ówdzie zdaniem łączącym poszczególne wersety nie dodał do eposu nic własnego. Jako poeta nie chciał współzawodniczyć z laulajami – bardami z przeszłości.

Spośród licznych wersji każdego epizodu wybierał zawsze tę najobszerniejszą i starał się zachować styl tych *laulajów*, którzy sami część swoich pieśni łączyli w większe cykle.

Swejej epicznej kompilacji Lönnrot nadał nie bardzo zrozumiałą etymologicznie tytuł "*Kalevala*" – nazwy kraju, w którym żyją potomkowie nie znanego bliżej *Kalevy*. Od tego zmyślonego przodka pochodzą trzej bohaterowie, o których opowiada epos.

W 1835 r. *Snellman* krytycznie odniósł się do *Kalevali*, gdyż jego zdaniem niezbyt dokładnie oddawała ducha koncepcji Hegla dotyczącej rozwoju narodu – powtórzył ją w latach 1845/6, gdy Robert *Tengström*, młody filozof (1823-47) – zagorzał heglista – skrytykował *Kalevalę* Lönnrota za to, że *nie daje wystarczająco dokładnego opisu życia prastarych bohaterów w okresie ich pierwotnego, swobodnego życia w pojedynkę. Lönnrot niezbyt wyraźnie ukazał rozwój Finów przez różne etapy, począwszy od rodziny i społeczeństwa w kierunku jedności narodowej, a i w ostatniej części eposu nie ukazał dokładnie istoty ducha narodowego, który winien kształtować podstawy nowej narodowej tożsamości* (Kaukonen, Lönnrot ja Kalveala, 87-112; Karkama).

W nowej wersji *Kalevali* Lönnrot uwzględnił krytyczny głos Roberta Tengströma. Wpływ Hegla widoczny jest w strukturze eposu – 5 pierwszych run (wczesne losy ludu Kaleva) zachowuje charakter kroniki, natomiast 6 dalszych epizodów ma charakter bardziej dramatyczny i zawiera pytania dotyczące dobra i zła, np. historia *Kullervo*. Obraz życia pierwotnego, prastarego ludu Kalevali porównać można do złotego wieku – idealizacja społeczeństwa (rola kobiety jako żony, matki, córki itd.) dokonywana jest przez Lönnrota w swobodny sposób. W odniesieniu do mężczyzn ukazuje wiele działań podejmowanych razem dla dobra ogółu – wspólne prace domowe, w gospodarstwie, w polu, polowanie, leczenie rytualne. Wszystkie te elementy miały na celu stworzenie wizerunku przeznaczanego na potrzeby nowych czasów: starożytne społeczeństwo świadome swej tożsamości i żyjące w uporządkowany sposób zgodnie z logicznie powiązanym i dystyngowanym systemem przekonań (wierzeń).

W ostatecznej wersji *Kalevala* składa się z 50 run, tzn. pieśni, o objętości 24 000 wersetów. Najważniejszymi poetyckimi elementami eposu są paralelizm, aliteracja oraz metrum.

Paralelizm w eposie to paralelizmem wersetów; wyraźna jest zgodność dwóch lub więcej wersetów pod względem treściowym i formalnym. Jest to najważniejszy i najbardziej charakterystyczny środek stylistyczny fińsko-karelskiej poezji ludowej i *Kalevali*. Widoczny już w pierwszych wersetach eposu: *Bądź gnany ochotą / pchany twoim zmysłem*.

Werset ten nadaje opisowi kolorytu i bogactwa, które wraz z licznymi synonimami i zbliżonymi do nich słowami i wyrażeniami wywodzącymi się z ludowego języka fińskiego nie zawsze mogą być w pełni oddane w tłumaczeniach na języki obce.

Aliteracja odgrywa dużą rolę w fińsko-karelskiej poezji ludowej i w *Kalevali*. Zazwyczaj dwa lub niekiedy trzy słowa w jednym wersecie rozpoczynają się na taką samą literę (spół- lub samogłoskę). Nierzadko samogłoski następujące po spółgłoskach

są takie same: np. *Virsiä viritämiä; Jouhakaisen jousen tiestä*; Tylko nieliczne wersety nie posiadają aliteracji. Aliteracja jest bardzo często ważna ze względu na dobór słów, szczególnie przymiotników; ale także i czasowników.

Metrum W języku fińskim każde słowo akcentowane jest na pierwszej sylabie, np. Helsinki. Fińsko-karelskie runa prezentowane są jako śpiew, i to właśnie w trakcie śpiewu najwyraźniej uwidacznia się metrum fińskiej pieśni ludowej czy *Kalevali*. Metrum eposu to trocheiczny ośmiosylabowiec (x' x x' x x' x x' x) – trochej o czterech stopach, np. *Sittä vanha Väinämöinen* (Na to stary Väinämöinen). W tłumaczeniu (np. niemieckim) regularne występowanie sylaby akcentowanej i nieakcentowanej może sprawić wrażenie prostoty, na dłuższą metę monotonii. Fińskie metrum *Kalevali* nie jest jednakże monotonne, ponieważ wytwarza ono napięcie pomiędzy wersem normalnym i akcentowanym: pierwsza krótka (a więc w normalnym języku akcentowana) sylaba musi w wersecie znajdować się w pozycji nieakcentowanej. *Lyökämme käsi kätehen. (Uderzajmy dłoń w dłoń) ... Iski tulta ilman ukko (Spuścił ogień bóg przestworzy)*.

Budowa eposu jest symetryczna. Z grubsza można wyróżnić w nim 7 rozdziałów oraz epilog. Jest w nim kilka luźnych fragmentów: są to runa o *Lemminkäienie* oraz o *Kullervo* umieszczone wśród innych run. Temat *Sampo* powtarza się dwukrotnie, podobnie budowa *kantele* i gry na tym instrumencie.

Kalevala może być podzielona na 12 epizodów:

1. Prolog. Narodziny bohatera *Väinämöinena*, stworzenie kosmosu i później ziemi (1835 I runo, 1849, 1-2)
2. Zabiegi *Väinämöinena* w celu zdobycia żony – tu: córki władczyni *Pohjola* i konieczność jako okupu za żonę zbudowania *Sampo* przynoszącego dobrobyt; kowal *Ilmarinen* buduje *sampo*, lud *Pohjoli* zatrzymuje go, ale nie chce wydać narzeczonej *Väinämöinnowi*; (1849, 3-10);
3. *Lemminkäinen*, chociaż żonaty, ubiega się o rękę córki *Pohjola*, odrzucony (1849, 11-15);
4. *Väinämöinen* i *Ilmarinen* współzawodniczą o rękę córki *Pohjola* dokonując różnych magicznych czynów. Wybrany zostaje w końcu *Ilmarinen* (1849, 16-19);
5. Wesele *Ilmarinena* z córką *Pohjoli* (1849, 20-25);
6. Ceremonia weselna przerwana powrotem *Lemminkäinena*, który prowokuje pojedynek z gospodarzem (1849, 26-30);
7. Historia *Kullervo* – o nadludzkiej sile, syn ze znacznej rodziny *Kalervo*, skłóconej z rodem *Untamo* (wszyscy *Kalervo* rzekomo giną) – jako sierota służy u *Ilmarina*, powoduje z zemsty śmierć złośliwej gospodyni – córki *Pohjoli* (kameień w chlebie); uwodzi własną siostrę (nieświadomie) i w końcu popełnia samobójstwo (1849, 31-36);
8. *Ilmarinen* wykuwa nową żonę ze złota, jest niezadowolony, nie może jej ożywić, ubiega się o siostrę żony w *Pohjola* – odrzucony (1849, 37-8);
9. Bohaterowie ludu *Kaleva* żeglują na Północ, by ukraść *sampo*. Ze szczęki złowionego szczupaka *Väinämöinen* robi *kantele*. Nikt inny nie potrafi na nim grać, a V. swoją grą zaczarowuje całą naturę – usypia też mieszkańców *Pohjoli*,

- zabierają *sampo* i uciekają. Pogoń i walka – *sampo* rozpada się wówczas na kawałki i wpada do morza. Zniszczeniu ulega też *kantele*. Część spoczywa na dnie, część wyrzucona na brzeg, by przynosić Finom bogactwo. (1849, 39-43);
10. *Väinämöinen* buduje nowe *kantele* z brzozy i znów zaczarowuje swoją grą przyrodę. (1849, 44);
11. *Louhi* – pani *Pohjola* – w zemście zsyła choroby na lud *Kalevali*, ale V. leczy je. *Louhi* kradnie słońce i księżyc oraz ogień. *Ukko*, najwyższy bóg, krzesze iskrę by stworzyć nowe słońce i księżyc, ryba połyka iskrę. *Väinämöinen* i *Ilmarinen* łowią rybę i ogień znów służy ludziom (1849, 45-49);
12. Dziewica *Marjatta* zachodzi w ciążę za sprawą borówki. Rodzi w lesie chłopca. *Väinämöinen* skazuje chłopca na śmierć, lecz niemowlę przemawia w swojej obronie. Chrząst chłopca, który ogłoszony zostaje królem Karelii, *Väinämöinen* opuszcza lud *Kalevali* zostawiając mu *kantele* i pieśni, obiecuje powrót, jeśli lud będzie go znowu potrzebował. Epilog (1849, 50).

Centralnym tematem *Kalevali* jest walka między Kalewałą i Pohjolą: jest to walka między światłem i ciemnością, między dobrymi i złymi mocami. Zwycięza w niej ostatecznie lud *Kalevali*. Podobnie jak fińska poezja ludowa *Kalevala* zawiera wspaniałe opisy pracy, świętowania i radości, cierpienia i obaw, opisy sposobu myślenia chłopów fińskich, którzy w odległych zakątkach leśnych i wśród licznych jezior byli równocześnie rybakami, myśliwymi, budowniczymi łodzi i kowalami. Epos pomimo czarów, zaklęć i bogów osadzony jest mocno w realiach życia fińskiego. W centrum eposu znajduje się nie walka, lecz znojne życie człowieka i PRACA, która odgrywa w nim pierwszoplanową rolę – w 2 runo mamy np. wspaniały opis siewu jęczmienia (karczowania lasu, przygotowywania roli pod zasiew itp.), w 9 pozyskiwania z bagna i wykuwania żelaza, w 20 warzenie piwa, wypędzania wiosną bydła na leśną polanę, w 46 polowania na niedźwiedzia. Akcja eposu rozgrywa się w środowisku rybaków-myśliwych-chłopów – nie wśród feudalnych panów. Praca w świecie chłopów powiązana była ściśle z magią – wypowiadano czarodziejskie słowa, formuły, by zapewnić sobie i zwierzętom ochronę i pomyślność. Ubicie niedźwiedzia kończy się stypą – rytualnym świętem (połączenie realizmu z magią).

Niewielką rolę w tym świecie odgrywają wyprawy wojenne i odgłosy walki – w eposie tylko Lemminkäinen ma ochotę na takie przygody. Jest to postrzegane jako coś negatywnego (runo 11 – upomnienie narzeczonej i 26 – matki).

Wydanie *Kalevali* stworzyło podwaliny pod rozwój nowoczesnego języka i nowoczesnej kultury fińskiej. Znaczenie eposu jest w tej dziedzinie olbrzymie i nie da się zamknąć w kilku zdaniach czy nawet większych pracach naukowych. Fińskie kręgi narodowe – inteligencja oraz powoli rozwijające się mieszczaństwo – otrzymały dzięki niemu historyczną świadomość potrzebną do tworzenia narodu, świadomość własnej, samoistnej kultury, swoją własną fińską narodową tożsamość.

Po ukazaniu się *Kalevali* powstawać zaczęła w następnych dziesięcioleciach fińska literatura, malarstwo, rzeźba, architektura (Saarinen, Gesellius, Lindgren – *Hvitträsk*) oraz nauka. Aleksis Kivi napisał w 1859 r. jako pierwszy dramat *Kullervo*. W

liryce fińskiej epos swą tematyką i środkami poetyckimi bardzo mocno oddziaływał na twórczość Eino Leino. Motywy *Kalevali* obecne są w twórczości fińskich pisarzy w XX wieku (np. J.Lehtonen, J.Linnakoski, P.Haavikko, V.Meri). Podobnie w twórczości kompozytora J.Sibeliusa (symfonia *'Kullervo'*, suita *Lemminkäinen*), malarza Akseli Gallen-Kallela (wielkie obrazy *'Matka Lemminkäinen'*, *'Przekleństwo Kullervo'*, w 1922 r. ilustracje do *Kalevali*).

Kalevala obecna jest także w sztuce współczesnej. W latach 90-tych wystawiana była wielokrotnie w Fińskim Teatrze Narodowym, w operze (w 1992 r. prapremiera opery *Kullervo* Aulisa Sallinen – Los Angeles). Współczesny kompozytor fiński Einojuhani Rautavaara napisał utwór *'Porwanie Sampo'* – baśniową wersję wydarzeń w eposie. *Kalevala* to nieskończona ilość interpretacji – stąd i dzisiaj jej wielka żywotność.

W nauce fińskiej badania nad *Kalewałą* prowadzone od ponad 100 lat doprowadziły do powstania słynnej 'fińskiej szkoły folklorystycznej'. Po roku 1985 (150 rocznica wydania) wzrosło ponownie zainteresowanie świata nauki – punkt ciężkości skierowany został na relację między *Kalewałą* a *Kanteletar* oraz poezją pisaną w metrum *Kalevali*. Ożywiło się zainteresowanie zagadnieniami przyrody oraz świadomości narodowej we współczesnym świecie. O ile studia nad *Kalewałą* wiodły dawniej do poszerzenia wiedzy i rozumienia tradycji ustnej, to obecnie niektórzy badacze zaczynają stawiać pytania dotyczące "procesu (powstawania) *Kalevali*", który może nam pomóc zrozumieć lepiej funkcje mitu i epiki we współczesnej tożsamości kulturowej.

СЕСТРЫ ПАВЛА ФИЛОНОВА (ВОСПОМИНАНИЯ)

ROŚCISŁAW PAZUCHIN

Paweł Filonow (1883 – 1941) był jednym z najbardziej utalentowanych i tajemniczych malarzy rosyjskiej awangardy początku XX wieku. W jego twórczości spłoty się w dziwny sposób rewolucyjno-nowatorskie abstrakcje z mistyczno-religijną symboliką. Nic więc dziwnego, że prace Filonowa były kompletnie ignorowane przez władze radzieckie. Filonow spędził ciężkie życie pełne nędzy i poniżeń; zmarł on z głodu na samym początku Blokadę Leningradu. W latach 50-ch poprzedniego wieku miałem smutne szczęście poznać jego siostry, zapomniane przez społeczeństwo, i być świadkiem ich rozpaczliwej walki o wyżywanie i o ocalenie drogocennych obrazów brata, którym ciągle groziło zniszczenie.

Мне не приходилось встречаться с Павлом Филоновым, но я хорошо знал его сестер, Евдокию Николаевну Глебову и Марию Николаевну Филонову. В период между 1950 и 1970 годами я очень часто посещал их в их темной квартирке на Невском проспекте, во дворе дома, в котором помещался парадный кинотеатр тогдашнего Ленинграда, «Авро-ра». Я очень тогда увлекался теорией пения и даже брал уроки пения у Евдокии Николаевны.

Не совсем правы те, кто утверждает, что это была «коммунальная квартира». Это была собственная квартира Глебовых, из которой сестры были эвакуированы во время блокады. Когда же они вернулись по окончании войны в Ленинград, оказалось, что туда уже вселилась бойкая семейка, приехавшая из далекой провинции. Непрошенные гости захватили прежде всего большую светлую комнату с балконом, выходящую на площадь Островского, вместе с сохранившейся мебелью и пожитками. Что могли поделать две слабые женщины, совершенно неприспособленные к «новой морали» первого в мире социалистического государства и у которых не было за душой ни копейки? Великолепная комната со всеми вещами осталась во владении налетчиков, у которых не было недостатка в деньгах, хотя занимались они продажей... театральных билетов. Сестрам же власти великодушно предоставили две

комнатушки в той же квартире, из которых в одной не было окон, а другая выходила своим единственным окном на темный двор. Практически, целый день нужно было сидеть с электрическим светом.

Сестры очень любили друг друга. Мария Николаевна почему-то называла сестру «Тиночкой», а та ее – «Мусиком». Жили сестры очень бедно. «Мусик» была инвалидом и получала нищенскую пенсию, Евдокия Николаевна же вела секцию пения в Доме Культуры Первой Пятилетки (около Марининского театра), где тоже платили не густо. Подрабатывала Евдокия Николаевна также подпольными частными уроками пения, но с этим было непросто. Дело в том, что соседи иногда поднимали скандал: их начинало нервировать пение.

– Вы «бывшие», – кричали они. – Мы пойдем в Смольный*, чтобы вас выгнали из Ленинграда!

Перепуганные сестры умоляли учеников разойтись.

Была еще и третья сестра, Екатерина Николаевна. У нее была нормальная семья и дети. Жила она отдельно и только изредка посещала сестер. Она не выражала желания познакомиться с нами ближе, и потому ничего о ней сказать не могу. Не могу ничего сказать и о отношениях между тремя сестрами. Только однажды Евдокия Николаевна сказала с сожалением:

– У Екатерины Николаевны был потрясающей красоты голос, но жизнь заставила ее отказаться от певческой карьеры.

Комнатка с единственным окном была узка и скорее припоминала коридор (кажется, это была отгороженная часть кухни). В нее были втиснуты пианино, стол, два кресла и туалетный столик с зеркалом. Это был «салон», где за столом распивались чай, и где происходили уроки пения. Но в те времена никто не интересовался Евдокией Николаев-ной и, кроме учеников, в «салоне» было мало посетителей.

В комнатке без окон была спальня. Там стояли две кровати и квадратный стол между ними. Под кроватями я заметил странный ворох свернутых в трубку бумажных листов и холстов. Отвечая на мой недоуменный взгляд, Мария Николаевна сказала с тяжелым вздохом:

– Это картины нашего брата, когда-то известного художника, Павла Филонова. Их выкинули из запасников Русского Музея. Когда мы с Тиночкой умрем, их выбросят на помойку.

Мне в известном смысле повезло. Все тогда забыли о сестрах и об их брате. Я оказался единственным благодарным собеседником, который не только внимательно слушал их воспоминания, но и переживал вместе с ними те события, о которых они рассказывали. При этом Евдокия Николаевна была в своих повествованиях очень дипломатична и старалась избегать острых характеристик, но Мария Николаевна спокойно и беспощадно выкладывала все, что думала о революции, ее вождях, коллегах брата, знакомых и, конечно, о

* „Instytut Smolny” był przed Rewolucją Październikową pensjonatem dla córek z rodzin szlacheckich. Po rewolucji mieścił się w nim Komitet Wojewódzki KPZR – najwyższa władza w Leningradzie.

соседах по квартире. Я очень сожалею, что не запомнил всего, что мне мои дамы рассказывали. Поэтому мои воспоминания будут по необходимости отрывочны и не всегда точны: прошло ведь столько лет и совершилось столько перемен! Думаю, однако, что мне удастся заполнить некоторые пробелы в картине нашего жестокого прошлого.

Павел Филонов был, как это следовало из рассказов, человеком трудным, резким, не считающимся с предрассудками окружающих. Был он настоящим революционером-идеалистом типа Родиона Раскольникова – самый опасный тип революционера. Вся жизнь свою он посвятил единой цели: произвести революцию в живописи. Поэтому он никогда не продавал своих работ никому. Его намерением было выставить все свои произведения разом. Вероятно, он надеялся оглушить этим «залпом Авроры» зрителей и перевернуть у них в голове все представления об искусстве и о жизни.

Свой метод он называл «аналитической живописью» и говорил, что в своих работах он «разлагает действительность на ее составляющие». Те, кто видели его работы, обратили, наверное, внимание на их многоплановость. Один рисунок содержал множество мелких рисунков, законченных и, как казалось, независимых от прочих элементов картины. Эти мелкие рисунки выглядели как иероглифы, скрывающие в себе вездесущую и неразгаданную мысль автора картины. Вероятно, в этом и заключалась «разложительная действительность» на составные части, но было совершенно невозможно проникнуть в смысл этих таинственных «иероглифов».

Сейчас можно свободно рассматривать картины Филонова и спокойно ломать себе голову над их таинственным содержанием. Но в те далекие времена это было практически невозможно. Сестры отказывались разворачивать свертки, справедливо полагая, что от этого могут раскрошиться краски. И только один раз согласились они вытащить наугад и развернуть один свиток. Оказалось, что это была «Формула революции», написанная именно в таком «иероглифическом» стиле.

То были времена безраздельного господства так называемого «социалистического реализма». Между художниками ходила тогда печальная шутка: «социализм – это портреты наших вождей в понятной для них форме». Легко догадаться, что загадочные «формулы» и «иероглифы» Филонова совсем не подходили к этой программе. И он, действительно оказался в очень остром конфликте с революционными властями. Его постепенно выжили из всех художественных организаций, лишили всякой материальной помощи, препятствовали выставлению его работ, устраивали разномыслия на собраниях и митингах. Особенно беспощадным его преследователем оказался В.А. Серов, будущий президент Академии Художеств СССР и автор таких шедевров соцреализма, как «Ходоки у Ленина» и «Зимний взят». Сестры не могли спокойно слышать имени этого человека. Даже спокойная и сдержанная Евдокия Николаевна менялась в лице, когда в ее присутствии упоминали Серова. Это был злой гений семьи. На митингах, на совещаниях, в газетах и разговорах он

постоянно разоблачал «двурушничесую» позицию Филонова, его вредительскую деятельность, требовал его высылки из колыбели Октябрьской революции и оддания под революционный трибунал.

Своими призывами он лишил Филонова всех средств существования, но ему не удалось отправить его в тюрьму или к палачам. Это был все-таки «свой человек». Поэтому Павлу Николаевичу гуманно позволили умереть от голода во время блокады.

Как и все убежденные революционеры, Павел Филонов неверно представлял себе цели революции. Обычно только небольшая группа повстанцев борется за осуществление абстрактных идеалов социальной справедливости (очень часто неверно понятых, нелепых и нереальных). Широкие массы, участвующие в перевороте, интересуют лишь обещанный раздел собственности между победителями: возможность законно забрать у побежденных их посты, жилье, имущество, влияние. Поэтому после переворота им ставятся враждебны как контрреволюционеры, стремящиеся отобрать у них награбленное, так и последовательные революционеры, мешающие им пользоваться награбленным. Если эти последние не унимаются, то (как яковинцев) их посылают на гильотину, или (как штурмовиков) вырезают под покровом ночи. По этой причине Филонов со своими идеями «революции в живописи» был для властей Революционной России почти также неприемлем, как, например, Бердяев, сторонник «контрреволюции в философии».

Рассказы сестер об их брате производили на меня двойственное впечатление. С одной стороны, я все больше и больше проникался сочувствием к самим сестрам, но, с другой стороны, я начал задумываться над тем, что бы произошло, если бы Филонов стал главным идеологом советского искусства и заменил на этом посту Серова? Не думаю, что это были бы золотые времена для русской живописи.

Как бы то ни было, Павел Николаевич оказался чужим среди своих единомышленников. Как я уже сказал, его лишили всякой материальной поддержки, перестали приглашать на собрания и просто избегали. Его материальное положение стало совсем катастрофическим из-за его нежелания продавать свои произведения. По свидетельству сестер его ежедневным рационом был крепчайший чай, сахар и черный хлеб. Характер у него все более и более портился, он замыкался в себе и становился раздражительным. Очень странно выглядела и его женитьба. Он женился на матери своего друга: ее возраст равнялся сумме лет сына и мужа! На стене в «салоне» я имел возможность наблюдать совместный портрет матери и сына, который производил странное «потустороннее» впечатление.

Филонов очень активно работал. Но, поскольку у него не было денег, он писал ма-сло даже на бумаге и экономил краски. Была у него и своя школа: в тридцатых годах наделало много шуму издание «Калевалы», иллюстрированное его учениками. Павел Николаевич, правда, был несколько необычным педагогом.

Он считал, что никакого художественного таланта не существует, и что каждый человек может сам сделать себя художником. Как рассказывали, он ставил начинающего перед чистым листом бумаги, изображал на ней точку и предлагал новичку «рисовать вправо и влево от точки». К сожалению Мария Николаевна, которая мне об этой методе рассказала, не могла мне объяснить, в чем состояло это «рисование от точки».

Филонов, однако, очень ценил настоящие художественные произведения и настоящих художников. Любопытен рассказ о том, как он познакомился с Исааком Бродским, любимцем партийных властей того периода. Когда Бродский неожиданно явился в полупустой квартире Павла Николаевича, все ожидали бури. Как говорили присутствующие, лицо хозяина не предвещало ничего хорошего, но Бродский неожиданно совершил поступок, который навечно покорило Филонова.

А именно: он снял свой полусубок и повесил его на малосенький гвоздик, вбитый в стену! Филонов потом с восторгом рассказывал: «Это очень маленький гвоздик. Его обычный человек не заметит на фоне пестрых и замазанных обоев. Но что значит глаз художника! Он его сразу нашел!». Кажется, Бродский был одним из немногих, с кем у Филонова сохранялись нормальные отношения.

Как и следовало ожидать, Филонов оказался среди первых жертв блокады. Его изношенный организм не мог выдержать полного голода и нестерпимого холода. На сестер свалилось не только огромное горе, но и страшные хлопоты. В домоуправлении им сказали, что ни о каких помощниках, транспорте и гробе не может быть и речи. Сестры сами должны приготовить тело брата для погребения, зашить его в простыню и отвезти на Серафимовское кладбище. Единственное, что может быть им предоставлено в распоряжение – это тяжелая двухколесная ручная тележка. Одновременно им намекнули, что для двух слабых и беспомощных женщин было бы лучше всего подбросить тело в какой-нибудь подворотне (тогда многие так и поступали!).

Сестры об этом не хотели даже слышать. Хотя задание казалось им невыполнимым и неисполнимым, они со стиснутыми зубами приступили к выполнению своего последнего долга по отношению к брату. Обливаясь слезами, они зашили тело в простыню и с большим трудом взгромоздили его на тележку. Шатаясь на ослабевших ногах, они покатали тележку в сторону Марсова поля. Им предстояла долгая дорога: по Садовой улице, через Троицкий мост, весь Каменноостровский проспект, Каменный остров и Приморское шоссе!

Евдокия Николаевна всегда казалась очень крепкой и здоровой. Румяное лицо, сияющие голубые глаза, приветливо улыбающиеся губы – все это создавало впечатление человека уверенного в себе и полного сил. Когда, уже почти в конце блокады, сестрам удалось эвакуироваться куда-то в степи Средней Азии, она отчетливо выделялась своим цветущим видом в серой толпе несчастных эвакуированных. Неудивительно, что она сразу была замечена офицерами польской дивизии, которая формировалась рядом (вероятно, это была армия

генерала Андерса, которую по соглашению между Польским правительством в эмиграции и Москвой приготавливали для выступления на фронт).

Поляки называли Евдокию Николаевну «Крулевой» (прицессой) и старались при первой возможности поцеловать у ней руку и преподнести ей цветы.

В действительности, однако, Евдокия Николаевна была очень слабого здоровья. У нее бывали частые головокружения и приступы страшной слабости. Цветущий вид Ев-докии Николаевны, таким образом, не соответствовал действительному состоянию ее здоровья. Это была какая-то физиологическая аномалия, которая чуть было не стоила ей жизни. Во время ее пребывания в блокадном Ленинграде ее вид вызывал на улице сильное раздражение. Ей неоднократно приходилось слышать: «Мы умираем с голоду, а это гадина обжирается!» Несколько раз дело чуть не доходило до самосуда.

Так что Евдокия Николаевна была плохой «тягловой силой». А что же можно было сказать о Марии Николаевне, которая была инвалидом! Для нее каждое восхождение по лестнице было настоящей проблемой. Голодные и промерзшие женщины пихали свою тележку, между сугробами, воронками и завалами, что им заняло практически целый день. Но самое страшное встретило их в тот момент, когда они хотели свернуть с При-морского шоссе в сторону Серафимовского кладбища. Там проходила насыпь Примор-ской железной дороги. К поезду вел крутой и обледенелый подъем.

Евдокия Николаевна мне рассказывала, что всю жизнь ее преследует страшный сон. Она снова пытается втащить тяжелую тележку на железнодорожный переезд. И каждый раз она с криком просыпается и уже не может заснуть! «Это было самое страшное пере-живание в моей жизни», говорила она. Несколько часов сестры пытались втянуть те-лежку наверх, падали, калечили себе ноги и руки. Тележка вырывалась у них из рук и скатывалась назад, к шоссе. Тело падало с тележки и нужно было его с большим трудом втаскивать назад. Таково было прощание с земной жизнью выдающегося русского ху-дожника!

Подобно, царь Петр любил говаривать, что «в России народу на все хватит». И эта уверенность в неисчерпаемости российского людского потенциала объясняет щедрость, с какой хозяева России жертвуют жизни своих подданных для осуществления своих исторических целей, а также их равнодушие к страданиям исполнителей и к понесен-ным потерям. И мы аплодируем этим победителям, обновителям, великим стронителям за их окупленные морями крови скоропалительные решения!

Слушая сестер, я не переставал удивляться снова и снова неповторимой натуре рус-ского интеллигента. Прошлое разрушено и забыто, в настоящем – пустота, будущее – темно и безнадежно. Но человек живет, молчит, нормально функционирует и старается не поддаться всеобщему оподлению. И продолжает жить в покорном ожидании того, когда же его позовут или на подвиг, или в застенки.

Как я понял, сестер поддерживали в жизни две надежды. Евдокия Николаевна очень надеялась, что ей удастся найти талантливого ученика, из которого она сделает великого солиста. Это должно было окупить ее страдания и лишения, стать завершающим ито-гом жизни, ее и сестры. Но главной была, конечно, надежда сохранить творчество их брата до того времени, когда он будет повсеместно признан и известен! И сестры все время верили, что это время придет, хотя события в их жизни настраивали скорее на пессимистический лад.

С учениками Евдокии Николаевне не везло: все время попадались очень посред-ственные и неинтересные, вроде меня. И только один раз неожиданно забрезжила сла-бая надежда. Ученицу звали Эрна Владимировна Ч., была она уже около «тридцатки» и работала, кажется, бухгалтером. Был у ней очень сильный голос, не был он очень кра-сив, но обращал на себя внимание своей металической отчетливостью. Несомненно, что в каждом советском оперном театре Эрна выделилась бы среди поющего персонала.

Была проделана огромная работа. Эрна выступила в нескольких концертах и даже спела в «Русалке» Даргомыжского. Наконец, было получено приглашение на конкурс в Большой театр. Мы все переполошились. Все желали Эрне успеха и были уверены, что она победит. Все бегали и что-то приготавливали. Я подарил Эрне роскошный клавир «Анды» с напыщенным итальянским посвящением.

Наконец, Евдокия Николаевна и Эрна уехали в Москву, а мы стали ждать известий. Я каждый день звонил Марии Николаевне, но она очень мрачным голосом сообщала, что известий нет. Наконец, на мой звонок неожиданно ответила сама Евдокия Николаевна. По тону ее голоса я понял, что все пропало. «Приезжайте, поговорим», глухо сказала она и положила трубку. Что же оказалось?

Конкурс происходил в известном зале имени Бетховена (в здании Большого театра).

Было много участников со всей страны, не были это все же серьезные соперники. Эрна сразу же выделилась и почти все были уверены в ее победе. Но неожиданно появилась мало кому известная Галина Вишневская (в будущем – жена Мстислава Ростроповича), и тоже из Ленинграда. «Как только она спела, всем стало ясно, что конкурс закончен», печально сказала Евдокия Николаевна. Хуже всего было, однако, то, что по возвраще-нии в Ленинград Эрна пропала, не приходила, не отвечала на телефонные звонки.

По поручению Евдокии Николаевны я поехал к Эрне в коммунальную квартиру ста-рого дома на улице Маяковского. Эрна была надломлена, но держалась твердо. «Я уже не первой молодости, и должна думать о семье, о хлебе насущном», решительно сказала она, отвергнув все мои предположения о новых попытках пробиться на сцену. Так у Ев-докии Николаевны сгорела одна из ее жизненных надежд.

В очень тяжелом настроении Евдокия Николаевна снова обратилась к мыслям о творческом наследии брата. Но эта надежда, как казалось, сгорела еще

раньше. Странное происшествие, о котором мне неоднократно рассказывали сестры, произошло уже после окончания войны.

Как я уже говорил, Павел Николаевич никому никогда своих работ не продавал. Но совершенно неожиданно два его небольших холста обнаружались на западе, кажется, в Голландии. (Сестры предполагали, что картины кто-то выкрал из запасников Русского музея). Работы Филонова вызвали большой интерес, и в Ленинграде появился известный американский журналист, пишущий об искусстве. Прямо из отеля он направился в дирекцию Русского музея и огоршил директора требованием показать ему работы Фи-лонова. После того, как в музее пришли в себя от этого неожиданного требования, нача-лась обычная торговля. Журналиста убеждали, что никаких работ Филонова в музее нет, что вообще никакого Филонова не было и т.д. Но заокеанский гость был настойчив и даже показал газетные материалы об обнаруженных произведениях. После консульта-ции с Москвой решено было показать настырному иностранцу филоновский фонд, нахо-дящийся в тесном и темном запаснике. Беспардонный американец и тут не успокоился. Он потребовал, чтобы ему позволили сфотографировать выбранные филоновские тво-рения.

На этот раз после долгих консультаций и телефонных переговоров была пущена в ход наивысшая дипломатия: нахальному просителю сообщили, что работы не могут быть вынесены из запасника, ввиду их неудовлетворительного состояния. Если же он настаивает, то может делать снимки, но только в темном запаснике. Ему не разрешат, правда, включить дополнительное освещение, так как это запрещают правила проти-вопожарной безопасности. Ко всеобщему удивлению смутьян согласился на эти усло-вия. Он вытащил фотографический аппарат с каким-то особенно широким объективом и щелкнул два выбранных холста.

Провожая американца к интуристовскому лимузину, сотрудники музея едва сдерживали насмешливые улыбки. В последующие дни в дирекции не прекращались шутки по поводу заокеанского простофили. Воображали себе, с каким лицом он будет рассма-тривать темные полученные отпечатки и пр. Но через месяц-другой в музей прибыл но-мер известного журнала (кажется, это был *Look*). К удивлению и панике директора и сотрудников на них смотрели две превосходные репродукции работ Филонова! Евдокия Николаевна, которой журнал тоже показали, подтвердила, что редко видела такие пре-красные и подробные изображения.

Специалисты по фотографии объяснили, что американец наверняка пользовался ап-паратом с какой-то особенной просветленной японской оптикой, которая позволяет де-лать снимки почти в полной темноте. Теперь настроение наших «дипломатов» корен-ным образом изменилось. На всех уровнях забегали «идеологические товарищи», за-звонили телефоны, по проводам поплыл «руководящий мат». Разъяренный директор Русского музея позвонил Евдокие Николаевне и потребовал, чтобы она забрала «этот хлам» из запасников. Если в

течение двух дней это не будет сделано, вся эта мазня ока-жется в мусорном ящике, где ей, впрочем, и место!

Таким образом работы Павла Николаевича оказались под кроватью Евдокии Нико-лаевны. А надеждам сестер увидеть при жизни произведения брата, выставленные в музее, был нанесен тяжелый удар. Теперь их глодала только одна забота: что будет с работами брата, когда обе они умрут?

Пришла хрущевская «оттепель», но она не коснулась художников. В популярном тогда анекдоте один колхозник говорит другому: «Хороший человек Никита Сергеевич. Очень душевный и правильный человек. Жаль только, что ничего не понимает в сель-ском хозяйстве!». «В сельском хозяйстве, действительно, ничего не понимает – возра-жает другой, – но зато какой он знаток в искусстве!». И мы помним публичные разгоны, которые устраивал художникам великий демократ, «бульдозерные» выставки и пр. Это-му не приходится особенно удивляться, так как его советником по делам изобразитель-ных искусств стал, как говорили, наш знакомый В.А. Серов, который успел уже пере-браться в Москву и стать президентом Академии Художеств СССР. Было ясно, что ни один художник-новатор, ни тем более сам Филонов, не имели никаких шансов получить признания властей. И сестры страшно приуныли.

Вдруг в этой атмосфере всеобщего уныния из Новосибирска пришла неожиданная новость: в местном Академгородке открыта выставка работ художника Филонова! Я до сих пор не знаю, что сказать по поводу этого события. Евдокия Николаевна, к которой я кинулся сразу, чтобы узнать подробности, решительно избегала разговоров. Мои знако-мые тоже не знали на этот счет ничего. Единственное, до чего мы додумались, было предположение о том, что Хрущев просто не мог отказать атомщикам и кибернетикам, за которыми он очень ухаживал. Эта была тогда привилегированная каста общества: им даже прощались еретические отступления от заповедей социалистического реализма.

Не успели мы отряхнуться от своих переживаний, как новая потрясающая новость: в Ленинградском отделении Союза художников состоялся вечер памяти П.Н.Филонова и демонстрация его работ!! Нетрудно догадаться, что в назначенный вечер я, полон на-дежд, был у входа в Союз. Но тут моя радость угасла: в дверях стояли добрые молодцы, которые наверняка не были художниками, и тщательно проверяли пригласительные би-леты. Как видно, ленинградские власти не хотели совсем отказаться от идеологических завоеваний Октября и разрешили впускать только благонамеренную публику. Все мои попытки объяснить стражникам мои особые отношения с Филоновыми ничего не дали. «Не мешайте входящим», сказал один внушительно, и я встал в стороне, надеясь неиз-вестно на что. И счастливая судьба повторила со мной то, что произошло когда-то с героями «Двенадцати стульев».

К выходу вышло некое Ответственное Лицо и стало с нетепением доведываться у контролеров, не приезжала ли Евдокия Николаевна? Выяснилось, что она весьма зна-чительно опаздывает, а номера ее телефона не удосужились

записать. В этот момент один из контролеров указал на меня и сказал, что я знаю Глебову. Я подтвердил.

До смерти обрадованного, меня привели в какой-то кабинет и пододвинули телефон.

Евдокия Николаевна была очень удивлена, когда услышала мой голос и еще более удивилась тому, что ее с нетерпением ожидает многочисленное общество. Оказывается, она улеглась, чтобы выспаться и лучше выглядеть на вечере. Так делают многие актеры и музыканты перед выступлением. Но при этом она забыла о времени.

Вскоре она приехала. Это был последний раз в жизни, когда я видел Евдокию Николаевну. Как всегда, она выглядела превосходно и уверенно. В глазах ее блистал триумф. Ее мечта была близкой к осуществлению. Но, как я потом узнал, после этого вечера пришла новая полоса забвения, тревог, конфликтов с «благотельями» и одинокая смерть. Только случайно, уже в Польше, я прочитал в купленной «Литературной газете» большую статью директора Русского музея о той заботе, какой сестра П. Филонова была неизменно окружена при жизни.

На этом кончаются мои воспоминания, связанные с малоизвестным периодом в истории Филоновых. Дальнейшее существование Евдокии Николаевны уже известно и описано подробно.

Пока я писал этот очерк, я видел перед собой полутемный «салон», освещенный слабой люстрой, висевшей под самым потолком. «Тиночка» и «Мусик» сидят в своих издавших виды креслах. Они молчат, их глаза устремлены в пространство. Что они видят? Может быть, короткие дни счастливого детства перед наступлением глубокой и беспросветной ночи? Может быть, они видят серое и безрадостное будущее: медленное угасание в ком-натушке без окон, на беззащитных свитках бумаги и холста? Мир вашим многостра-дальным душам, Евдокия и Мария Николаевны!

STAN I PERSPEKTYWY FILOLOGII POLSKIEJ W KOREI POŁUDNIOWEJ

CHEONG BYUNG KWON

1. Powstanie studiów polskich w Hankuk University of Foreign Studies (HUFS)

W roku 1978 rząd południowokoreański rozpiisał w prasie konkurs na państwowe stypendia zagraniczne dla absolwentów szkół wyższych legitymujących się dyplomem B.A. (Bachelor of Arts). Perspektywa proponowanych studiów, m. in. języka polskiego, rumuńskiego i serbochorwackiego wydawała się niezwykła. Oferta władz państwowych, które deklarowały się jako zdecydowanie a nawet skrajnie antykomunistyczne, mogła zaskakiwać. Korei Południowej nie łączyły wówczas żadne oficjalne kontakty dyplomatyczne z krajami socjalistycznymi. Stąd też Koreańczycy nie mieli żadnych możliwości, by uczyć się tych języków u źródła, w naturalnym środowisku osób posługujących się nimi. Teraz oczekiwali, że zamknięte z przyczyn politycznych wrota do tych krajów otworzą się przed nimi.

Zgłosiłem się do tego konkursu i znalazłem się w gronie stypendystów. Zamierzałem od razu podjąć studia w Polsce, ale nie mając na razie z przyczyn obiektywnych możliwości zapisania się na uniwersytet polski, wybrałem drogę pośrednią. Wiodła ona przez Berlin, gdzie na Wolnym Uniwersytecie (Freie Universität, Berlin) funkcjonowała slawistyka. O wyborze uczelni zdecydował również fakt, że ukończyłem studia w Departamencie Niemieckim HUFS. Po podjęciu decyzji o studiach w Berlinie nie zaniechałem jednak swego pierwotnego planu i w czerwcu 1980 r. zgłosiłem się z pisemną prośbą o przyjęcie mnie na Wakacyjny Kurs Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców organizowany przez Polonicum przy Uniwersytecie Warszawskim. Moje podanie zostało zaaprobowane przez władze Uniwersytetu Warszawskiego, jednak ostatnie słowo należało do Polskiej Misji Wojskowej rezydującej w Berlinie. Ona odmówiła mi wizy wjazdowej, nie podając uzasadnienia. Zamiar studiów w Polsce nie powiódł się.

Po pięcioletnich studiach w Berlinie w latach 1978-1983 obejmujących poza filologią slawistyczną również historię, uzyskałem tytuł magistra na podstawie rozprawy

„Obraz Rosji w prozie Czesława Miłosza (oryginalny niemiecki tytuł: „Rußlandbild in den Prosaschriften von Czesław Miłosz). Była to pierwsza praca magisterska z dziedziny literatury polskiej napisana przez Koreańczyka z Korei Południowej. W roku 1984 został więc do Ministerstwa Edukacji złożony formalny wniosek o zgodę na otwarcie nowego kierunku na HUFŚ. Jednak w sprawę wchodziła się znowu polityka, tym razem wewnętrzna, polegająca na ograniczaniu liczby ludności napływającej do Seulu oraz w jego okolice. Władze resortowe oddały prośbę HUFŚ. Uniwersytet jednak nie zrezygnował i ponawiał ją co roku. Udało się dopiero za czwartym razem. W październiku 1986 r. Ministerstwo zaakceptowało podanie.

W uzasadnieniu wniosku pisanego przeze mnie w imieniu HUFŚ podkreślono potrzebę przybliżenia młodzieży koreańskiej języka polskiego i Polski jako kraju, który w przyszłości mógłby z dużym prawdopodobieństwem odgrywać ważną rolę w rozwoju życia politycznego, gospodarczego oraz kulturalnego Korei Południowej.

Tak swoje poglądy na tę sprawę wyraziłem w artykule prezentującym nowy departament, który został zamieszczony w gazecie HUFŚ, *Oede Hakbo*, z dnia 1 stycznia 1987 roku:

Europa Wschodnia jest nam bardzo mało znaną częścią świata. Państwa istniejące na tym obszarze należą do bloku sowieckiego i z tego powodu prawie nigdy nie miały kontaktu z naszym krajem. Dzisiejszy świat jednak staje się jednym społeczeństwem, które dzieli wspólny los. W tej sytuacji niewiedza o pewnych regionach świata ogranicza również możliwości rozwoju we wszystkich dziedzinach społecznych. Nie będzie przesadą, jeśli powiem, że nasz poziom badań i wiedzy o krajach Europy Środkowo-Wschodniej nie znajduje się nawet w stadium początkowym. Poza językiem rosyjskim nie uczono u nas w Korei żadnych innych, mających przecież tak bogate zaplecze kulturowe i rozwiniętych języków narodów socjalistycznej Europy. Taka jest nasza sytuacja. Za bardzo podkreślano różnice systemu politycznego i ideologii państwowej pomiędzy Koreą a socjalistycznymi krajami w Europie Środkowo-Wschodniej. Reagujemy więc zbyt negatywną nadwrażliwością na tematy związane z krajami tego obszaru, a zagadnienia, jakie tematy te obejmują, traktujemy jak tabu. Kraje Europy Środkowo-Wschodniej stały się dla nas poprzez swój system polityczny już dawno zapomnianym światem, a przecież ta część Europy, składająca się z pluralistycznych społeczeństw, mających za sobą bogatą historię nie pasowała nigdy do socjalizmu w wersji sowieckiej. Przyniósł on bowiem tym społeczeństwom totalitarną władzę, przeciw której stopniowo, już od początku lat pięćdziesiątych, rósł opór" (tłumaczenie własne Cheong Byung Kwon).

Utworzenie Departamentu Polskiego w HUFŚ miało ten „zapomniany świat” ponownie dla Koreańczyków odkryć i poszerzyć Koreańczykom sztucznie zawężone horyzonty. Departament Polski rozpoczął swoją działalność w roku 1987 w wyjątkowo trudnych warunkach kadrowych i materiałowych. Brakowało zarówno wykładowców, jak i pomocy dydaktycznych. Do dyspozycji Departamentu były tylko dwie osoby, które mogły zająć się nauczaniem języka polskiego. Byli nimi założyciel i kierownik Departamentu, Cheong Byung Kwon i Polak, Rafał Goździk, pracownik naukowy Departamentu Rosyjskiego HUFŚ. Departament Polski nie miał wystarczającego zasobu literatury, ale przede wszystkim brakowało podręczników i innych pomocy dydaktycznych potrzebnych do nauczania języka. W posiadaniu biblioteki HUFŚ

znajdowało się zaledwie kilkaset książek polskich, który to zbiór na potrzeby Departamentu uzupełniła moja prywatna kolekcja polskich książek i innych materiałów.

2. Edukacja językowa

Edukacja językowa ma z reguły wymiar podwójny: praktyczny, t. j. doskonalenie praktycznych umiejętności mówienia, pisania i czytania oraz teoretyczny, t. j. nabywanie wiedzy o systemie językowym: o jego płaszczyznach i składnikach widzianych zarówno współcześnie czyli synchronicznie, jak i w rozwoju, t. j. diachronicznie.

Ów wymiar cechuje zarówno nauczanie języka jako ojczystego, jak i obcego. W drugim przypadku punkt ciężkości przesuwa się ku praktyce. Dzieje się tak również wtedy, gdy edukacja lingwistyczna stanowi składnik studiów filologicznych. Studia w Departamencie Polskim HUFŚ nie mają takiego charakteru. Tym bardziej więc jest oczywiste, że teoria językowa została podporządkowana użyciu polszczyzny, a dokładniej celowi komunikacyjnemu i sprawnościowemu. Tworząc model edukacji językowej, uwzględniono generalnie zarówno naukę języka, na którą został położony nacisk, co przejawia się m. in. w obligatoryjności zajęć, jak i naukę o języku, obejmującą niektóre zajęcia fakultatywne, wybierane przez studentów spośród oferowanych opcji lub też proponowane przez nauczycieli akademickich zgodnie z ich osobistymi zainteresowaniami, specjalnością, prowadzonymi badaniami itp.

2.1. Zajęcia z nauki języka polskiego

Kształcenie językowe w koncepcji studiów w Departamencie Polskim HUFŚ zajmuje miejsce podstawowe. Służy temu odpowiednio skonstruowany harmonogram zajęć, jak i obsadzenie ich przez wysoko kwalifikowanych koreańskich i polskich specjalistów.

Kształcenie językowe odbywa się przez wszystkie 4 lata studiów, szczególnie intensywnie przez pierwsze dwa lata. Zajęcia z nauki języka polskiego obejmują:

- gramatykę,
- konwersację,
- czytanie i rozumienie tekstów polskich,
- laboratorium językowe,
- ćwiczenia z przekładu,
- gazetę polską,
- praktyczny język polski (stylistykę praktyczną),
- pisanie po polsku,
- język polski w filmie.

Następujące zestawienie ilustruje proporcje pomiędzy poszczególnymi przedmiotami polonistycznymi. Pokazuje ono ilościową (godzinową) przewagę nauki języka nad innymi zajęciami:

Siatka zajęć w Departamencie Polskim w roku akademickim 2005

	Rok	Nauka języka polskiego	Nauka o języku polskim	Nauka o literaturze polskiej	Wiedza o Polsce
Semestr I	1	8*			2
	2	8			2
	3	2	2	5	4
	4	2		6	3
Semestr II	1	8			2
	2	8			2
	3	7	3	3	3
	4	2		6	3
	Razem	45 (50%)	5 (5%)	20 (22%)	21 (23%)

* Ilość godzin zajęć

Źródło: Harmonogram HUFS, semestr I i II 2005 r.

Konwersacja

Cele zajęć:

- aktywne posługiwanie się poznanymi formami gramatycznymi oraz zwrotami w wypowiedziach na różne tematy,
- rozwijanie słownictwa uwarunkowanego tematycznie,
- kształcenie kompetencji komunikacyjnej przez posługiwanie się językiem w różnych symulowanych sytuacjach zgodnie z ich specyfiką i wymogami,
- zaznajamianie się z różnymi formami wypowiedzi, takimi jak np. rozmowa, opis, opowiadanie, głos w dyskusji, sprawozdanie i inne,
- wyrobienie umiejętności pisania w języku polskim na różne tematy i w różnej formie.

Ćwiczenia z konwersacji poza bezpośrednią użytecznością komunikacyjno – sprawnościową mają też ważną funkcję poznawczą. Używanie języka sprzyja zaznajamianiu się z kontekstowym znaczeniem słownictwa, a więc do rozszerzania aktywnego zasobu leksykalnego. Dzięki temu kompetencja komunikacyjna studentów koreańskich otrzymuje drugi niezbędny, semantyczny składnik.

Przy okazji tworzenia wypowiedzi mówionych doskonalą się też wymowa. Zajęcia z konwersacji prowadzili praktycznie wszyscy nauczyciele z Polski. Nauczyciele z Polski, którzy uczą w Departamencie Polskim, zgodnie zwracają uwagę na konieczność bezpośredniego kontaktu z Polakami również poza uczelnią.

Ćwiczenia konwersacyjne pozwalają doskonaląc obydwie podstawowe formy wypowiedzi: dialogową i monologową o różnej długości. Sposobność tę wykorzystują w pełni osoby prowadzące, operując tematami i pytaniami, które w sposób naturalny

wymagają krótszej lub dłuższej reakcji językowej. Równie naturalne jest wchodzenie w rolę nadawcy, jak i odbiorcy, co sprzyja rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej.

Rozumienie tekstów polskich

Zakłada się, że w ramach przedmiotu studenci powinni opanować ok. 4500 haseł podstawowych dotyczących realiów polskiego życia codziennego, a także składniki leksyki tematycznej. Dobór materiałów zależy od prowadzącego, który uwzględni z reguły poziom danej grupy studenckiej, jej zainteresowania, preferencje własne oraz wspomniane cele dydaktyczne zajęć.

Laboratorium językowe

Zajęcia mają charakter wybitnie praktyczny, nastawiony na nabywanie wprawy oraz na automatyzację w zakresie posługiwania się poszczególnymi elementami polskiego systemu językowego należącymi do warstwy fonetycznej, morfologicznej i syntaktycznej. Szczególną uwagę przywiązuje się w ramach zajęć do poprawnej artykulacji polskich głosek oraz ich zespołów (np. grup spółgłoskowych). Wymowa stanowi cel główny a niekiedy wyłączny specjalnie jej poświęconych ćwiczeń, jak i cel towarzyszący zawsze innym działaniom zorientowanym na deklinację, koniugację czy składnię.

Optymalna sytuacja uwzględniająca podejście kontrastywne wydaje się trudna do osiągnięcia: polszczyzny nauczycieli Koreańczyków nie można uznać za wzorzec artykulacyjny, gdyż wszyscy, ucząc się polszczyzny w wieku dorosłym, mają mniejsze lub większe skłonności do utożsamiania polskich glosek z wymową i brzmieniem ich koreańskich odpowiedników. Polacy nie władają zaś płynnie językiem studentów i tylko w stopniu ograniczonym są w stanie odwoływać się do niego w ramach porównywania i różnicowania. Jednak i tak korzystniejsze wydaje się rozwiązanie drugie. W końcu w nauczaniu ważną rolę odgrywa naśladowanie wzorca. Dysponują nim nauczyciele Polacy.

Ćwiczenia z przekładu

Celem zajęć jest rozwijanie umiejętności przekładu artykułów z polskich gazet i czasopism na język koreański. Kilka grup słuchaczy tłumaczy ten sam tekst i poprawia nawzajem rezultaty swojej pracy, porównując je. Następnym etapem korekty, któremu towarzyszy zredagowanie najlepszej wersji przekładu polega na czynnym włączeniu się prowadzącego zajęcia. Powierza się je z reguły nauczycielowi akademickiemu Koreańczykowi. Ze względu na ograniczony czas dobiera się teksty krótkie lub ich fragmenty.

Gazeta polska

Zajęcia mają na celu zapoznanie studentów z niektórymi polskimi gazetami, sposobami podawania przez nie informacji o sprawach politycznych, ekonomicznych i kulturalnych, które wydarzyły się w Polsce w ostatnim czasie. W zakresie języka studenci spotykają się tutaj ze specyficznym stylem publicystycznym oraz właściwymi mu środkami językowymi: słownictwem, frazeologią, składnią. Nabywają wiedzę o funkcji i rodzajach tekstów prasowych oraz ich nagłówków itp. Przygotowują się przez analizę tekstów cudzych do tworzenia tekstów własnych.

Praktyczny język polski (stylistyka praktyczna)

Celem zajęć jest ćwiczenie różnych form ustnej wypowiedzi językowej: opisu, opowiadania, dyskusji itp. oraz przyswojenie zwrotów językowych używanych w codziennej komunikacji. W szczególności chodzi o intensywne wzbogacanie słownictwa właściwego różnym odmianom współczesnej polszczyzny, szczególnie zaś opanowanie języka urzędowego i języka biznesu.

2.2. Zajęcia z nauki o języku polskim

Obejmują one wiadomości z następujących dziedzin:

- językoznawstwo polskie
- historia języka polskiego

Pojawiają się też fakultatywne:

- słowotwórstwo polskie
- składnia polska

Wszelkie informacje mają charakter raczej wprowadzenia niż pełnego monograficznego kursu (dlatego też studia w Departamencie Polskim nie są, jak wcześniej zaznaczono, w ścisłym znaczeniu słowa polonistyką!).

Brak gramatyki opisowej wynika stąd, iż włączona ona została do przedmiotu gramatyka polska i jest nauczana funkcjonalnie, w aspekcie praktycznym. Podobnie wiedzę o odmianach współczesnej polszczyzny podporządkowano zajęciom nazwanym praktyczny język polski.

Oto krótka charakterystyka składników nauki o języku:

Językoznawstwo polskie

Celem nauczania przedmiotu jest zapoznanie studentów z przeszłością i stanem obecnym językoznawstwa polskiego, tj. z jego przedstawicielami, tendencjami rozwojowymi, poglądami itp.

Przedmiot obejmuje kurs ważnego wycinka wiedzy o dziejach nauki polskiej i ma raczej funkcję ogólnie informacyjną niż specjalistyczną, a charakter w stosunku do dyscypliny podstawowej, t. j. lingwistyki propedeutyczny. Podstawowa metoda pracy poza wykładem to lektura i omawianie wybranych fragmentów przytoczonych źródeł. Wymienione operacje uwzględniają również teksty uzupełniające, przygotowywane przez osobę prowadzącą zajęcia. Wykłady z językoznawstwa wprowadzają studentów najogólniej w metodologię językoznawstwa. Są tu elementy historii polskiego językoznawstwa, jego działy i najwybitniejsi ich twórcy, a także stan aktualny i kierunki badań. Wykład informuje o podstawowych, standartowych dziełach, podręcznikach i słownikach.

Historia języka polskiego

Cele zajęć to:

- zaznajomienie studentów z periodyzacją dziejów polskiego języka literackiego i z czynnikami kształtującymi jego charakter oraz stymulującymi jego rozwój,
- umożliwienie studentom poznania i opanowania konkretnych faktów z historii języka,
- informacja o najdawniejszych zabytkach języka polskiego.

Obejmuje on także wiedzę o:

- słownikach (elementy leksykografii),
- dialektach polskich,
- normach poprawnościowych i procesie ich kształtowania,
- zagadnienia z kultury języka.

Ze względu na niewielki w stosunku do treści przedmiotowych wymiar godzin, a także na wysoki stopień trudności oryginalnych tekstów naukowych, teksty te wykorzystywane są w ramach zajęć tylko fragmentarycznie jako egzemplifikacje. Sam kurs bazuje raczej na materiałach przygotowywanych na podstawie dzieł naukowych, a częściowo też popularyzatorskich przez nauczycieli prowadzących zajęcia.

Ze względu na dostosowywanie treści nauczania do możliwości studentów oraz osobistych zainteresowań prowadzącego, tematyka wykładów i ćwiczeń ma charakter zmienny.

Słowotwórstwo języka polskiego

Celem zajęć ze słowotwórstwa języka polskiego jest poznanie zasad i metod analizy słowotwórczej wyrazów polskich – podziału na temat słowotwórczy i formant. Analiza słowotwórcza prowadzi do analizy morfologicznej – podziału na morfemy, najmniejsze elementy znaczeniowe. Oprócz celu naukowego zajęcia mają cel praktyczny, ponieważ

wiedza o budowie słowotwórczej, o kategoriach i typach słowotwórczych prowadzi do szybszego opanowania wielkiej ilości słownictwa polskiego, szczególnie jeśli kategorie i typy są więcej czy mniej regularne, por. np. nomina agentis typu działacz: czas. działać, temat słowotwórczy dział-, formant -acz, a więc biegać > biegacz, składać > składacz, ładować > ładowacz itd.; młod-y + -ość > młodość, star-y + -ość > starość itd. Studenci opanowują bardzo dobrze omawiany materiał, co uwidoczni się w poziomie prac egzaminacyjnych.

Składnia języka polskiego

Stopień opanowania składni jest zarazem stopniem opanowania języka. Stąd celem zajęć ze składni jest opanowanie przez studentów zasad składni polskiej, zarówno w zakresie budowy zdań pojedynczych jak i złożonych współrzędnie i podrzędnie. Szczególną uwagę poświęca się budowie zdań podrzędnie złożonych i wielokrotnie złożonych. Rzadko który podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego tym się zajmuje. Konkretnie ćwiczenia wykonuje się na zdaniach, zaczerpniętych z tekstów wielkich pisarzy polskich. Stosunki zależności między poszczególnymi zdaniami ilustruje się wykresami. Zaobserwowano u studentów wysoki stopień umiejętności w opanowaniu omawianego materiału, w sporządzaniu wykresów itp. Uwidoczni się to w bardzo dobrym poziomie prac egzaminacyjnych.

3. Wiedza o literaturze polskiej

Zajęcia z zakresu wiedzy o literaturze stanowią one drugi obok językowego polonistyczny komponent studiów w Departamencie Polskim. Idą one w kilku kierunkach:

- Umożliwiają poznanie w zarysie historii literatury polskiej: epok, okresów, kierunków oraz ich najwybitniejszych przedstawicieli względnie ich reprezentatywnych dzieł. Jest to poznanie raczej rudymenarne niż gruntowne, a to ze względu na skromny wymiar godzin.
- Służą prezentacji sylwetek najwybitniejszych pisarzy polskich, zarówno współczesnych, jak i dawniejszych.
- Przybliżają polskie dzieła literackie, pokazując, jak je czytać, rozumieć i interpretować, przy uwzględnieniu zarówno cech poszczególnych tekstów, jak też gatunku, do którego należą, konwencji właściwej danej epoce itp.

3.1. Zagadnienia

W dotychczasowej praktyce dydaktycznej dział ten był realizowany za pośrednictwem poniżej krótko scharakteryzowanych następujących przedmiotów:

- historia literatury polskiej,
- romantyzm polski,

- pozytywizm polski,
- dramat w Polsce,
- lektura dzieła literackiego,
- literatura polska po II wojnie światowej,
- powieść współczesna,
- pisarze XX wieku.

Ich cel to:

- zaznajomienie studentów z epokami, prądami i kierunkami literackimi oraz artystycznymi wraz z ich charakterystyką
- poznanie najważniejszych zjawisk literackich i kulturalnych wraz z ich genezą i tłem
- przybliżenie sylwetek oraz twórczości najwybitniejszych przedstawicieli poszczególnych epok.

Chociaż zarysowana szeroko problematyka zasługiwałaby na typowo kursowe ujęcie, na przeszkodzie temu z pewnością optymalnemu rozwiązaniu dydaktycznemu stoi ograniczona liczba godzin oraz niewystarczający u większości studentów poziom umiejętności radzenia sobie z trudnymi tekstami naukowymi i artystycznymi. Dlatego zajęcia łączą w sobie elementy wykładu, konwersatorium oraz analizy literackiej. W znacznej mierze bazują one na materiałach pisanych z uwzględnieniem potrzeb danej grupy przez nauczyciela, zawierających obudowę metodyczną, ułatwiającą studentom zrozumienie treści w postaci np. wyjaśnień słownikowych oraz przede wszystkim pytań ukierunkowujących odbiór. Otrzymują oni z reguły do ręki gotowy i pełny tekst wykładu, który śledzą, słuchając słów nauczyciela. Z powodu wspomnianych ograniczeń bezpośredni kontakt czytelniczy z oryginalnymi dziełami literackimi jest ograniczony do wybranych utworów, a często jedynie do ich fragmentów (np. „Pan Tadeusz”). Wykładowcy korzystają z historycznoliterackich prac naukowych zgodnie z osobistymi preferencjami.

Romantyzm polski

Celem zajęć z romantyzmu jest zapoznanie studentów z wielką epoką literatury polskiej, z jej głównymi przedstawicielami, z najwybitniejszymi dziełami, a także z konkretną sytuacją historyczną i polityczną narodu polskiego w tym czasie, która inspirowała wielkich twórców. Uwzględnia się tutaj również wpływ dzieł i poglądów romantyków na późniejszych twórców, a także znaczenie dorobku epoki oraz tradycji romantycznej w kulturze polskiej i w dziejach narodu. Uwaga spoczywa na sylwetkach i dziełach takich autorów jak A. Mickiewicz, J. Słowacki, C. K. Norwid, J. I. Kraszewski i A. Fredro, z głównym akcentem na twórczości obu wieszczów (ograniczenia czasowe).

Pozytywizm polski

Celem zajęć jest zapoznanie studentów z charakterystyką literatury tej epoki i z dziełami głównych przedstawicieli pozytywizmu polskiego. Zajęcia mają także na celu przekazanie informacji o prądach literackich właściwych drugiej połowie XIX wieku.

Dramat polski

Celem tego przedmiotu jest prezentacja dzieł dramatu w Polsce od średniowiecza do czasów współczesnych. Studenci uczą się okazjonalnie języka polskiego, czytając wybrane teksty opracowań naukowych oraz wybitnych dzieł polskich dramaturgów. Uwzględniana jest analiza różnorodnych form gatunkowych dramatu.

Lektura dzieła literackiego

Celem zajęć jest zapoznanie studentów z dziełami polskich pisarzy, takich jak Bolesław Prus, Henryk Sienkiewicz, Zofia Nałkowska, Jerzy Andrzejewski, Jarosław Iwaszkiewicz, Czesław Miłosz, Sławomir Mrożek.

Przedmiotem lektury są m. in. następujące utwory:

- B. Prus – *Nawrócony*
- H. Sienkiewicz – *Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela, Latarnik*
- S. Wyspiański – *Wesele*
- Z. Nałkowska – *Romans Teresy Hennert*
- M. Dąbrowska – *Na wsi wesele*
- M. Hłasko – *Ósmy dzień tygodnia, Pierwszy krok w chmurach*
- J. Andrzejewski – *Bramy raj, Złoty lis*
- J. Iwaszkiewicz – *Brzezina*
- Cz. Miłosz – *Rodzina Europa, Zniewolony umysł*
- S. Mrożek – *Tango, Policja, Na pełnym morzu, Strip-tease*
- T. Różewicz – *Grzech, Kartoteka*.

Literatura polska po II wojnie światowej

Celem zajęć jest zapoznanie studentów z problematyką współczesnej literatury polskiej oraz z dziełami najbardziej znanych i uznanych pisarzy, takich jak polscy nobliści Cz. Miłosz i W. Szymborska, a także m. in. S. Lem, J. Andrzejewski, T. Borowski, Z. Nałkowska, W. Gombrowicz.

4. Wiedza o Polsce

Jak już zaznaczono, opracowując koncepcję studiów polskich, założono, iż nie mogą one ograniczać się tylko do edukacji językowej, która, stanowiąc ważny składnik kształcenia, nie powinna wyczerpywać jego treści. Gdyby doszło do takiego zawężenia, mielibyśmy do czynienia nie z kierunkiem specjalistycznej edukacji, obejmującym rozmaite elementy wiedzy lecz po prostu z kursem językowym.

Nie ulega wątpliwości, że znajomość języka polskiego otwiera drogę prowadzącą ku ojczyźnie jego nosicieli, zwłaszcza zaś umożliwia bezpośrednie kontakty z Polakami traktowanymi jako partnerzy rozmaitych interakcji: zorientowanych na kulturę, politykę, handel, przemysł itd. Kompetencja komunikacyjna, od której nabywania rozpoczęto pracę dydaktyczną w Departamencie Polskim została w programie wzbogacona o elementy wiedzy o Polsce. Właśnie po to, aby powstało studium polskie, a nie lektorat. Dziedzina nazwana – wiedza o Polsce – ma charakter heterogeniczny. Cecha ta wynika z samej nazwy, implikującej wielorakość zagadnień i problemów składowych. Wywodzą się one z kilku dyscyplin, przede wszystkim z historii, geografii Polski, nauk politycznych, religioznawstwa, kulturoznawstwa, ekonomii. Zajęcia z wiedzy o Polsce wprowadzone zostały po raz pierwszy w Departamencie Polskim w I semestrze 1989 r. Nazwy składających się na ten dział przedmiotów to: – wiedza o Polsce (II rok) oraz polskie stosunki polityczne (III rok). Studenci z pierwszego rocznika Departamentu Polskiego, którzy rozpoczęli studia w 1987 r., nie mieli przez dwa lata ani wykładu ani ćwiczeń z wiedzy o Polsce. W Departamencie Polskim w latach 1987-1988 realizowano jedynie nauczanie języka polskiego. Wiedzy o Polsce domagali się studenci, którzy wtedy nie mieli okazji do bezpośredniego poznania polskich realiów. Wyjazdy turystyczne czy dydaktyczne przed rokiem 1989 były praktycznie niemożliwe. Zgodnie z życzeniami młodzieży pojawiły się więc w II semestrze 1989 r. trzy przedmioty z wiedzy o Polsce:

- wprowadzenie do wiedzy o Polsce,
- historia kultury polskiej,
- historia Polski,
- gospodarka polska,
- środkowoeuropejskie stosunki polityczne,
- seminarium na aktualne tematy.

W każdym semestrze, zgodnie z decyzją etatowych pracowników naukowych naszego Departamentu określone zostają tematy zajęć planowanych na następny semestr. Trzeba jednak powiedzieć, że zmiany treści przedmiotowych okazują się na ogół nieduże. Więcej uwagi w dyskusji przywiązują pracownicy wymiarowi godzin i ich usytuowaniu w ogólnym programie oraz harmonogramom. Mimo to zajęcia z wiedzy o Polsce oraz nazwy przedmiotów zmieniały się względnie często, a to głównie z wspomnianych już powodów.

Ogólny zakres wiedzy o danym kraju, jego historii, systemie, polityce jest w przypadku Departamentu Polskiego podobny jak w innych departamentach HUFŚ. Jednak zajęcia z historii Kościoła w Polsce są tutaj wyjątkiem. Przedmiot ten odzwierciedla specyficzną rolę Kościoła katolickiego w historii i kulturze polskiej.

5. Przebieg studiów

Studia w Departamencie Polskim HUFS trwają cztery lata. Na rok akademicki składają się dwa semestry. Pierwszy semestr: 1 marca – 31 sierpnia, w tym okres zajęć od 1 marca do 21 czerwca. Drugi semestr: 1 września – koniec lutego następnego roku, w tym okres zajęć od 1 września do 21 grudnia. W każdym semestrze odbywają się dwa razy egzaminy z każdego przedmiotu: międzysemestralny i semestralny. Od drugiego semestru 1997 r. nie ma już na HUFS tzw. przedmiotów obowiązkowych. Jest to skutek reformy edukacyjnej, której jednym z celów było zwiększenie różnorodności tematyki studiów, jednak studenci zobowiązani są uzyskać ustalone ilości punktów na pięciu kierunkach.

Studenci Departamentu Polskiego mają zajęcia w zasadzie zgodnie z ustalonym programem ramowym. Ale na roku III i IV zdarzają się odstępstwa i modyfikacje w zależności od sytuacji kadrowej Departamentu, np. specjalności i zainteresowań profesorów. Oprócz zajęć według programu studiów Departamentu Polskiego studenci zobowiązani są do uzyskania w każdym semestrze ustalonej ilości punktów z pozostałych czterech kierunków.

Minimalna ilość punktów które należy uzyskać w poszczególnych semestrach w departamencie języka obcego HUFS¹

KIERUNEK	ROK / SEMESTR								Ra- zem
	I/1	I/2	II/1	II/2	III/1	III/2	IV/1	IV/2	
Praktyczny język angielski	2	2	2	2					8
Kształcenie ogólne	6	6	4	4	2	2			24
Przedmiot główny	9	9	7	7	6	6	6	4	54
Drugi przedmiot główny			6	6	9	9	6	6	42
Przedmiot do wyboru					2	2	4	4	12
Sumaryczna ilość punktów ²	17-20	17-20	19-20	19-20	19-20	19-20	16-19	14-19	140

¹ Źródło: Harmonogram zajęć HUFS, 2 semestr 2005 r., s. 15.

² Studenci zobowiązani są uzyskać w jednym semestrze minimum 17 punktów, ale nie więcej niż 20.

6. Studia podyplomowe

Studia postgraduate przygotowują specjalistów w dziedzinie filologii polskiej. Trwają dwa lata (cztery semestry). Osoba, która ukończyła czteroletnie studia uniwersyteckie jest uprawniona do przystąpienia do egzaminu wstępnego na studia podyplomowe. Przedmiotami egzaminacyjnymi są: język angielski, językoznawstwo i literatura polska. Na końcu każdego semestru student składa egzamin pisemny z każdego przedmiotu, który wybrał w danym semestrze. Zaliczenie każdego przedmiotu daje 3 punkty. W trakcie dwuletnich studiów należy uzyskać co najmniej 24 punkty. Zajęcia z każdego przedmiotu trwają jeden semestr i obejmują 48 godzin. O typie zajęć decyduje prowadzący je nauczyciel akademicki. Od stanu osobowego Departamentu w danym roku akademickim zależy też konkretyzacja semestralnego programu studiów. Polega ona na realizacji dwóch albo trzech zajęć z listy ustalonych i uznanych za obowiązkowe przedmiotów. Program studiów nie jest stały. Kierownik danego departamentu może zmienić treść programu po konsultacji z pracownikami naukowo-dydaktycznymi swojego departamentu.

Ogólny program studiów podyplomowych **

Program ten nie jest stały. To tylko jeden przykład doboru treści. Zmienna jest zwłaszcza tematyka seminariów.

Semestr 1:

językoznawstwo – wprowadzenie
gramatyka opisowa języka polskiego
historia literatury polskiej (romantyzm)
historia literatury polskiej (pozytywizm)

Semestr 2:

drugi język słowiański
historia języka polskiego
historia literatury polskiej (Młoda Polska)
poetyka

Semestr 3:

język staro-cerkiewno-słowiański
słowotwórstwo
dramat polski
seminarium językoznawcze
krytyka literacka

Semestr 4:

dialektologia
czasownik polski
polska powieść współczesna
seminarium literackie (oświecenie)

Po ukończeniu studiów absolwent otrzymuje dyplom magisterski. Warunki jego otrzymania są następujące:

1. Uzyskanie 24 punktów i przeciętnej oceny wyższej niż B (3.0)
2. Zdanie egzaminu z języka angielskiego oraz z literatury polskiej lub językoznawstwa (w zależności od specjalności)
3. Napisanie pracy magisterskiej, która uzyskała pozytywne recenzje dwóch profesorów (oprócz promotora). Praca jest pisana z reguły w języku koreańskim.

Do roku 2005 tylko 6 osób otrzymało dyplom magisterski w zakresie studiów polonistycznych. W roku akademickim 2005 dwie studentki studiują filologię polską na kursie podyplomowym HUFS.

7. Studenci Departamentu Polskiego

7.1. Motywacja

Motywacja studiowania języka oraz wiedzy o Polsce zmienia się w toku studiów przede wszystkim ze względu na perspektywę zatrudnienia. Większość studentów, którzy zaczęli studia w Departamencie Polskim HUFS w latach 1987 i 1988, miała słabą motywację. Dopiero w 1989 roku Korea Płd. nawiązała z Polską kontakty oficjalne i współpraca między dwoma krajami zaczęła się rozwijać w szybkim tempie, zwłaszcza w sferze ekonomicznej. Już od 1990 r. corocznie coraz większa grupa studentów Departamentu Polskiego przyjeżdżała do Polski na kurs języka i kultury polskiej. To wzmacniało ich chęć studiowania na wybranym kierunku.

Oczywiście nie wszyscy studenci mają silną pozytywną motywację. Od początku studiów w Departamencie Polskim około jedna trzecia studentów jej nie wykazuje. Sytuacja zmienia się pod wpływem pobytu w Polsce. Co roku kilku studentów, szczególnie tych, którzy odbyli właśnie służbę wojskową i najczęściej są na III roku, przyjeżdża do Polski w celu wzięcia udziału w semestralnym lub letnim kursie językowym. Po powrocie z Polski do Korei z reguły uczą się z większym zapałem i przekonaniem.

Mobilizująco i motywująco wpływa na niektórych studentów osobisty kontakt z polskimi wykładowcami. Osoby te potrafią niekiedy bardzo skutecznie zachęcić młodych Koreańczyków do pracy, dodać im wiary we własne siły. W rezultacie często ci, którzy stracili zainteresowanie kierunkiem studiów i składającymi się na nie treściami, na nowo je odzyskują i robią szybkie postępy.

Generalnie trzeba powiedzieć, że wyjazdy do Polski, które pozwalają młodym Koreańczykom zobaczyć na własne oczy kraj, o którym się uczą, oraz zetknąć się z polszczyzną funkcjonującą w naturalnej komunikacji codziennej, bardzo pozytywnie oddziałują na wyniki kształcenia.

Ważną rolę odgrywają również indywidualne zdolności językowe. Zachodzi też bezpośredni związek pomiędzy uzdolnieniami a chęcią uczenia się: ten kto widzi własne

postępy, chętnie kontynuuje naukę, a to z kolei powoduje przyrost wiedzy i umiejętności. Zdarza się jednak również tak, że niektórzy studenci Departamentu Polskiego, którzy nigdy nie byli w Polsce, mimo to niezłe mówią po polsku i dzięki temu pracują w Korei jako tłumacze dla Polaków, np. przebywających na stażu w firmie Daewoo. Osoby te pilnie i chętnie uczą się języka polskiego od początku studiów z silną motywacją. Wydaje się, że motywacja uczenia się jest nawet ważniejsza od zdolności językowych.

Jednak większość studentów uważa, że uczenie się języka polskiego w Polsce jest niezbędne dla tych, którzy swoją przyszłą karierę zawodową wiążą z Polską. Do 2004 roku prawie wszyscy absolwenci Departamentu Polskiego znaleźli zatrudnienie. Wielu z nich ma pracę, która wymaga znajomości języka polskiego. Departament Polski należy do tych departamentów HUFS, których absolwenci otrzymują generalnie atrakcyjne propozycje pracy.

Ogólnie można stwierdzić, że chociaż poziom osiągnięć studentów Departamentu Polskiego nie jest tak wysoki jak byśmy tego pragnęli, to jednak przeciętną średnią ocen należy uznać za dobrą. Osiągnięcia studentów trzeba cenić tym bardziej, że język polski nie jest dla Koreańczyka łatwy. Przeciwnie, musi on przezwyciężyć wiele rodzimych nawyków artykulacyjnych a także opanować obce sobie zasady słowotwórstwa, fleksji i składni, nie mówiąc o słownictwie.

Odrębna sprawa to zdobywanie wiedzy o Polsce, o jej historii, kulturze, literaturze, przyrodzie, obyczajach itp. Odbywa się ono rzadko po koreańsku, a więc dają znać o sobie trudności, które muszą wystąpić, gdy objaśnia się nieznanne przez nieznanne.

7.2. Absolwenci i ich losy osobiste oraz zawodowe

Od 1991 do 1998 roku studia w Departamencie Polskim HUFS ukończyło i uzyskało dyplom 208 studentów. Pierwsza uroczystość z okazji ukończenia czteroletnich studiów odbyła się stycznia 1991 r. Brało w niej udział kilka osób z Ambasady RP w Seulu. W zastępstwie ambasadora przyjechał pierwszy sekretarz Ambasady Romuald Deryło, który w przemówieniu gratulował pierwszym dwunastu absolwentom Departamentu Polskiego.

Z reguły wszyscy absolwenci Departamentu Polskiego znajdują zatrudnienie w ciągu pierwszego roku po ukończeniu studiów. Aktualnie 72 absolwentów (35%) pracuje w dziedzinach związanych z Polską a 107 osób (51%) ma zajęcia związane bezpośrednio ze zdobytymi w czasie studiów w Departamencie Polskim kwalifikacjami. Najwięcej osób pracuje w firmach koreańskich takich jak Samsung, Hyundai, LG Philips, SK Chemical, itd. W Polsce przebywa służbowo 11 absolwentów, 29 absolwentów studiuje dodatkowo w Korei (12 osób), Polsce (10 osób) i innych krajach (7 osób). 17 osób uzyskało dyplom magisterski, z tego 9 osób w Polsce. 7 absolwentów uzyskało dyplom doktorski. 4 z nich wyklada w Departamencie Polskim.

Do 2004 roku Departament Polski był popularny w HUFS z tego powodu, że absolwenci mieli relatywnie bardzo dobre perspektywy zatrudnienia. Obecna sytuacja gospodarcza Korei nie jest najlepsza. Wpływa to niekorzystnie na rynek pracy. W Korei

jest o nią teraz bardzo trudno, od drugiej połowy 1997 r. wzrasta bezrobocie. Na szczęście kontakty gospodarcze pomiędzy Polską i Koreą nie uległy poważnemu osłabieniu choć z pewnością nie rozwijają się tak dynamicznie jak poprzednio. Ten stan skłania do umiarkowanego optymizmu w patrzaniu na przyszłość zawodową absolwentów i studentów Departamentu Polskiego. Również prognozy dla gospodarki koreańskiej na okres od drugiej połowy 2005 r. są tyleż optymistyczne co nacechowane sceptycyzmem. Nie zmienia to jednak faktu, że Polska znana jest w Korei jako ważny partner gospodarczy. Koreańczycy uważają generalnie, że Polska będzie za kilka lat odgrywać o wiele ważniejszą rolę w różnych dziedzinach gospodarki europejskiej niż obecnie. To oznacza też pewne korzyści dla koreańskiego partnera. Toteż dla tych absolwentów Departamentu Polskiego, którzy uczyli się języka polskiego z silną motywacją, nie będzie raczej problemu z zatrudnieniem. Wolno mieć nadzieję, że w niedległej przyszłości absolwenci Departamentu Polskiego będą kupowani na pniu przez firmy koreańskie kooperujące z Polską, tak jak to było do 2004 roku. W sumie około 20 procent absolwentów Departamentu Polskiego ma pracę związaną z Polską.

8. Współpraca Departamentu Polskiego HUFŚ z Uniwersytetami Polskimi

Od 1987 roku, kiedy powstał Departament Polski, starano się nawiązać kontakty z którymś z polskich uniwersytetów. W lecie tego roku prof. R. Goździk z Departamentu Rosyjskiego HUFŚ, który uczył języka polskiego w Departamencie Polskim udawał się w odwiedziny do Polski. Przed wyjazdem z Korei poprosiłem go o poszukanie polskiego uniwersytetu, na którym studenci koreańscy mogliby się uczyć języka polskiego w czasie wakacji. Prof. Goździk zwrócił się do Domu Polonijnego w Warszawie. W kwietniu 1988 r. do Departamentu przyszedł telegram z Instytutu Badań Polonijnych UJ. IBP zawiadamiał w nim, że z przyjemnością przyjmie studentów Departamentu Polskiego HUFŚ na letni kurs języka i kultury polskiej. Była to pierwsza propozycja z uniwersytetu w kraju socjalistycznym, z którym Korea Płd. nie miała jeszcze stosunków dyplomatycznych. Jednak wtedy koreańscy studenci nie przyjechali do Polski, ponieważ rząd koreański nie pozwolił na to, uzasadniając że Korea nie utrzymuje z Polską stosunków dyplomatycznych. Jednak między obu instytucjami trwała wymiana korespondencji. W listopadzie zostałem zaproszony przez IBP do Polski. Rząd koreański udzielił mi wprawdzie zgody na podróż, ale dalej stał na stanowisku, że udział studentów koreańskich w kursie języka polskiego w Polsce będzie możliwy dopiero po zawarciu przez oba kraje porozumienia. Mimo to w czasie mojego pobytu w Krakowie rozmawiałem z pracownikami IBP UJ na temat uczestnictwa studentów koreańskich w letnim kursie, a także zaproszenia wykładowców z UJ do HUFŚ. Doszło także do spotkania z rektorem UJ, któremu przekazana została oferta rektora HUFŚ, zainteresowanego współpracą z UJ. W rezultacie rektor UJ zaprosił swojego odpowiednika z HUFŚ do Krakowa. Spotkanie doszło do skutku i 19 czerwca 1989 r. obaj rektorzy złożyli podpisy na dokumencie o współpracy między dwoma uniwersytetami. Za główny cel współpracy uznano rozwijanie studiów polskich w HUFŚ dzięki, m. in. wymianie pracowników, studentów i materiałów naukowych.

W styczniu 1990 r. pierwsza koreańska grupa studencka złożona z 13 osób przyjechała do Polski i brała udział w czterotygodniowym kursie języka polskiego. Z tej grupy 9 osób po ukończeniu nauki w HUFŚ wróciło do Krakowa w celu kontynuowania studiów. Od tej pory studenci Departamentu Polskiego uczestniczyli corocznie w kursach językowych różnego typu odbywających się na UJ. Do 1997 r. uczyło się języka polskiego w Krakowie w sumie ok. 110 koreańskich studentów, w tym na letnich kursach ok. 70, na semestralnych 20 i na rocznych 20 osób.

Od roku 1998 otworzyła się nowa era w historii współpracy Departamentu Polskiego z polskimi uczelniami. W grudniu 1998 odbyło się spotkanie rektora UAM z rektorem HUFŚ w Poznaniu. Dwóch rektorów podpisało dokument o współpracy między dwoma uniwersytetami. Od października 1998 zaczął działać kurs języka koreańskiego w Instytucie Językoznawstwa UAM z inicjatywy dyrektora tego Instytutu, profesora Jerzego Bańcerowskiego. Zajęcia dla polskich studentów na tym kursie prowadził dr Oh, Kyong-Geun, absolwent Departamentu Polskiego HUFŚ. We współpracy między dwoma uniwersytetami odegrali ważną rolę prof. Bańcerowski, prof. Świdziński i dr Oh. Bez nich nie byłyby możliwe kontakty między Instytutem Językoznawstwa UAM i Departamentem Polskim HUFŚ. Prof. Świdziński był promotorem doktoratu pana Oh, który uzyskał dyplom magisterski w Uniwersytecie Jagiellońskim. W roku 2001 Departament Polski HUFŚ miał zaszczyt zaprosić na rok pana profesora Jerzego Świdzińskiego i pana profesora Jerzego Bańcerowskiego do Seulu. Dzięki inicjatywie i aktywnemu działaniu dyrektora Instytutu Językoznawstwa, profesora Bańcerowskiego, wymiana studentów między dwoma uczelniami od samego początku przebiega idealnie. Od 2002 r. dr Tomasz Lisowski z Instytutu Filologii Polskiej i dr Piotr Wierchoń z Instytutu Językoznawstwa UAM, zaproszeni do HUFŚ w ramach współpracy między dwoma uniwersytetami, prowadzą zajęcia w Departamencie Polskim HUFŚ. Do roku 2005 prawie stu studentów Departamentu Polskiego HUFŚ skorzystało z programu wymiany studentów między dwoma uniwersytetami. Co raz więcej polskich studentów z UAM studiuje na HUFŚ. W czasie pobytu w Korei prof. Świdziński i prof. Bańcerowski zaprzyjaźnili się z pracownikami naukowymi HUFŚ. Dwaj profesorowie z UAM byli popularni i lubiani w Departamencie Polskim HUFŚ. W 2002 r. prof. Świdziński i prof. Bańcerowski zorganizowali konferencję międzynarodową z Departamentem Polskim HUFŚ i Korean Association of East and Central European and Balkan Studies w Jarocinie, w której brało udział ponad 40 naukowców z Niemiec, Holandii, Bułgarii, Republiki Czeskiej, Polski i Korei. Wszyscy uczestnicy cieszyli się i byli bardzo zadowoleni z udziału w niej.

W 2004 roku Rektor UAM, prof. Stanisław Lorenc odwiedził HUFŚ i wykladał u nas w Departamencie Polskim na temat współpracy między dwoma uniwersytetami.

Departament Polski HUFŚ planuje zorganizować konferencję międzynarodową w jesieniu 2007 r. z okazji dwudziestulecia założenia Departamentu Polskiego, w której przewidujemy, że wezmą udział poloniści z Chin, Japonii, Wietnamu i z Polski.

POCZĄTKI I TERAŹNIEJSZOŚĆ FILOLOGII ROSYJSKIEJ NA UAM

ANTONI MARKUNAS

W roku ubiegłym rusycystyka poznańska obchodziła jubileusz 40-lecia swego istnienia. W ciągu rzezonego okresu może ona się poszczycić – jak sędzę – całkiem interesującymi wynikami. Warto zatem po przedstawieniu zarysu historii funkcjonowania tej specjalności zatrzymać się na dokonaniach nam współczesnych.

Sięgając do lat sześćdziesiątych-siedemdziesiątych poprzedniego wieku należałoby przypomnieć, iż działały wówczas w Polsce trzy znaczące katedry filologii rosyjskiej: na Uniwersytecie Warszawskim, Jagiellońskim oraz Wrocławskim. Właśnie we Wrocławiu wykładał wybitny sławista i rusycysta, językoznawca cieszący się uznaniem także za granicą – prof. dr hab. Leszek Ossowski. W tym samym czasie na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu pracował czołowy językoznawca, polonista i sławista prof. dr hab. Władysław Kuraszkiewicz, a tradycje slawistyczne na naszej uczelni sięgały restytuowania poznańskiej *Almae Matris*, albowiem jeszcze w roku 1920 powstał tu Instytut Zachodniosłowiański. W okresie powojennym istniała Katedra Literatur Słowiańskich, której kierownictwo objął prof. Władysław Kuraszkiewicz w roku 1962. Ówczesne władze rektorskie zleciły Mu podjęcie kroków organizacyjnych dla otwarcia filologii rosyjskiej.

Konkretyzacja idei powołania nowej specjalności w Poznaniu i jej realizacja nastąpiła w roku 1965, kiedy to pod kierownictwem prof. Leszka Ossowskiego na Wydziale Filologicznym UAM utworzono Katedrę Filologii Rosyjskiej i przeprowadzono rekrutację na studia wieczorowe. W roku następnym przyjęto pierwszych studentów na studia stacjonarne. Tak wystartowała rusycystyka poznańska. Od samego początku jej zaistnienia inicjowano aktywne działania w kierunku poszukiwania kadry naukowo-dydaktycznej, opracowania programów kształcenia i rozwoju zawodowego, jak też pozyskiwania, porządkowania i rozmieszczenia księgozbioru rusycystycznego. Pierwsi pracownicy pochodzili w zdecydowanej większości z Uniwersytetu Wrocławskiego i właśnie stamtąd przyszedł w roku 1967 nowy kierownik Katedry – znany i ceniony rusycysta literaturoznawca prof. dr hab.

Zbigniew Barański, co jeszcze bardziej zintensyfikowało wszechstronny rozwój tej placówki dzięki Jego autorytetowi jako nieprzeciętnego naukowca oraz zdolnościom zarządzania zasobami ludzkimi.

Istotny przełom organizacyjny w historii rusycystyki poznańskiej przyniósł rok akademicki 1969/70, ponieważ nastąpiła wtedy integracja katedr o podobnym zakresie badań i dydaktyki. Powołano więc do życia Instytut Filologii Rosyjskiej i Słowiańskiej na czele z dyrektorem prof. Zbigniewem Barańskim, z czterema zakładami: Języka Rosyjskiego (z kier. – prof. drem hab. Leszkiem Ossowskim), Literatury Rosyjskiej i Radzieckiej (z kier. – prof. drem hab. Zbigniewem Barańskim), Metodyki Nauczania Języka Rosyjskiego (z kier. – doc. drem Tadeuszem Zdancewiczem) oraz Języków i Literatur Słowiańskich (z kier. – doc. dr hab. Haliną Pańczyk). Taka struktura przetrwała do roku 1988, kiedy to zakład ostatni przeniósł się na Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej.

Działalność powstałego Instytutu cechowała aktywność naukowa, dydaktyczna, organizacyjna i publikacyjna. Pracownicy uzyskiwali doktoraty, habilitacje i profesury; uruchomiono studia zaoczne oraz Podyplomowe Studium dla Tłumaczy, zatrudniano tzw. pracowników samodzielnych z innych ośrodków, w tym także z Rosji i Ukrainy, realizowano staże krajowe i zagraniczne oraz wyjazdy na konferencje, ogłaszano drukiem monografie, skrypty, podręczniki i artykuły.

Po ustąpieniu prof. Z. Barańskiego w latach 1975–1986 Instytutem kierował prof. dr hab. Tadeusz Zdancewicz. W tym okresie rusycystyka poznańska wzmacniała swoją pozycję nie tylko w lokalnym środowisku naukowym, lecz dzielnie dotrzymywała kroku przodującym ośrodkom rusycystycznym w kraju i poza granicami.

Ta tendencja utrzymywała się i potęgowała po objęciu stanowiska dyrektora Instytutu w roku 1987 przez prof. dra hab. Władysława Woźniewicza. Z jego inspiracji zreorganizowano prace badawcze i dydaktyczne, a przede wszystkim powołano nową specjalność łączoną – filologię rosyjsko-angielską, co do dziś jest ewenementem w kształceniu uniwersyteckim. Zapoczątkował on też cykl międzynarodowych konferencji pod hasłem „Rusycystyka Europejska a Współczesność” i ewidentnie przyczynił się do dalszego rozwoju Instytutu.

Od roku 1991 stanowisko dyrektora Instytutu Filologii Rosyjskiej piastuje piszący te słowa, który w kryzysowych dla języka rosyjskiego latach dziewięćdziesiątych zogniskował wysiłek na stabilizacji rusycystyki poznańskiej, a następnie na kontynuacji eksploracji naukowych, podnoszeniu jakości kształcenia i poszerzeniu jego oferty. Oprócz intensywnego udziału w uzyskiwaniu stopni i tytułów naukowych przez pracowników IFRos. oraz Uniwersytetu Szczecińskiego, Warmińsko-Mazurskiego, Rzeszowskiego, Zielonogórskiego, Akademii Pomorskiej w Słupsku i Akademii Bydgoskiej, godne odnotowania są innowacje: zorganizowanie studiów w zakresie filologii rosyjsko-ukraińskiej, 3-letnich Licencjackich studiów zaocznych w zakresie menedżerstwa, przekładu i marketingu, 2-letnich Zaocznych uzupełniających studiów magisterskich oraz Studiów Podyplomowych „Rosyjski język biznesu”, a także zmiany w kształceniu studentów stacjonarnych.

Teraz na studiach dziennych słuchacze mają możliwość kształcenia w trzech specjalnościach: (1) filologii rosyjskiej, (2) rosyjsko-angielskiej i (3) rosyjsko-ukraińskiej.

- (1) Absolwenci *specjalności „czysto” rusycystycznej* otrzymują po 5 latach studiów dyplom magistra filologii rosyjskiej. Szeroki profil kształcenia oraz stosowny jego poziom stwarza im warunki podjęcia pracy zarówno dydaktycznej (nauczycieli i lektorów języka rosyjskiego we wszystkich typach szkół – tylko w ramach modułu pedagogicznego), jak i pozadydaktycznej, np. w instytucjach kulturalnych, turystycznych, handlowych itp. Ważną rolę w przyszłej pracy zawodowej może odegrać dodatkowa znajomość języka zachodnioeuropejskiego, którą program studiów przewiduje.
- (2) *Specjalność rusycystyczno-anglistyczna* umożliwia przyszłym magistróm należyte opanowanie w mowie i piśmie języka rosyjskiego i angielskiego (oba języki nauczane są przez cały okres studiów); zdobycie wiedzy z zakresu: historii i realiów Rosji, Anglii i USA, literatury rosyjskiej i angielskiej (anglojęzycznej), językoznawstwa rosyjskiego i angielskiego, dydaktyki języków obcych, przedmiotów ogólnych, np. filozofia oraz specjalistycznych. Na filologii rosyjsko-angielskiej obowiązuje program właściwy dla modułu pedagogicznego (nauczycielskiego).
- (3) *Specjalność rusycystyczno-ukrainistyczna* umożliwia przyszłym absolwentom odpowiednie opanowanie w mowie i piśmie dwóch języków słowiańskich: rosyjskiego i ukraińskiego. Studia rusycystyczno-ukrainistyczne stwarzają przede wszystkim możliwość podjęcia pracy w charakterze nauczyciela lub tłumacza w instytucjach różnego typu. Podobnie, jak w przypadku absolwenta filologii rosyjskiej, ważną rolę w przyszłej pracy zawodowej może odegrać dodatkowa znajomość języka zachodnioeuropejskiego, która jest przewidywana w programie kształcenia.
- (4) Od roku akademickiego 2006/2007 uruchomiona została jeszcze jedna *specjalność łączona – filologia rosyjska z lingwistyką stosowaną (dydaktyka języka niemieckiego)*. W planie tych studiów dwuprzedmiotowych uwzględniono dyscypliny typowo filologiczne, jak też z bloku psychopedagogicznego i glottodydaktycznego zgodnie z obowiązującymi standardami kształcenia nauczycieli.

Rok ten przynosi kolejne nowatorstwo, mianowicie edukację dwustopniową: *czteroletnie studia licencjackie z dwuletnimi magisterskimi* w zakresie wybranej jednej specjalności (po rekrutacji wewnętrznej).

Inne *novum* w naszych działaniach wynika z faktu, iż studenci mają możliwość wyboru modułu kształcenia.

W roku akad. 2006/2007 w IFRos. zaplanowano cztery ścieżki studiowania w ramach filologii rosyjskiej i filologii rosyjsko-ukraińskiej:

- (1) *moduł klasyczny* ze znaczącą liczbą godzin z przedmiotów językoznawczych i literaturoznawczych;
- (2) *moduł pedagogiczny* zakładający przygotowanie do zawodu nauczyciela języka rosyjskiego;
- (3) *moduł komunikacji w sferze biznesu* z odpowiednimi przedmiotami;
- (4) *moduł kulturoznawczy* obejmujący blok przedmiotów językowo-kulturologicznych.

Opracowano też *moduł translatorski* i jak tylko pozwolą warunki techniczne, będzie można wdrożyć go do praktyki dydaktycznej.

Moduły kształcenia wybierają studenci po okresie nauki uнитарnej, tj. po II roku studiów. Przedmioty ogólne oraz przedmioty podstawowe i kierunkowe realizowane są w liczbie godzin odpowiadającej specyfice modułu. Na roku I i II studenci na poszczególnych kierunkach zdobywają wiedzę i sprawności z praktycznego opanowania języków kierunkowych na poziomie co najmniej średniozaawansowanym oraz standardową wiedzę i umiejętności z przedmiotów kierunkowych i ogólnych. Integralną częścią kształcenia modułowego jest pakiet przedmiotów do wyboru począwszy od III roku studiów.

Studenci *filologii rosyjsko-angielskiej* z uwagi na stopień trudności studiów dwuprzedmiotowych studiują praktycznie wg poszerzonego modułu pedagogicznego.

Zróżnicowanie modułowe nie wyklucza wykonywania zawodu innego, niż odpowiednia ścieżka (z wyjątkiem szkolnictwa).

Aktualnie realizujemy następujące podstawowe przedmioty studiów:

- (1) ćwiczenia praktyczne z języka rosyjskiego,
- (2) wstęp do językoznawstwa,
- (3) gramatyka współczesnego języka rosyjskiego (fonetyka, fonologia, słowotwórstwo, morfologia, składnia),
- (4) gramatyka języka staro-cerkiewno-słowiańskiego,
- (5) historia języka rosyjskiego,
- (6) językoznawstwo konfrontatywne polsko-rosyjskie,
- (7) wstęp do literaturoznawstwa,
- (8) literatura rosyjska,
- (9) historia Rosji,
- (10) kultura i realia obszaru wschodniosłowiańskiego.

Są one uzupełniane dyscyplinami ogólnymi oraz specjalnymi w zależności od wybranego modułu kształcenia.

Na studiach dziennych, zaocznych i podyplomowych kształcimy około 500 słuchaczy rocznie.

1. Stan osobowy i struktura IFRos.

Kadra naukowo-dydaktyczna składa się z 10 profesorów, 24 doktorów, 11 pozostałych wykładowców, 10 doktorantów, 2 pracowników administracyjno-technicznych i 5 bibliotekarzy; razem 62 osoby. Osiągnięcia naukowe pracowników znalazły odzwierciedlenie w wydanych monografiach, skryptach, podręcznikach, słownikach, pracach zbiorowych, w zeszytach naukowych i czasopismach (łącznie 1576 publikacji).

W składzie IFRos. pracują następujące jednostki: Zakład Języka Rosyjskiego (kier. – prof. zw. dr hab. Jerzy Kaliszan), Zakład Literatury Rosyjskiej (kier. – prof. zw. dr hab. Czesław Andruszko), Zakład Komparatystyki Literacko-Kulturowej (kier. – prof. nadzw. dr hab. Halina Chałacińska-Wiertelak), Zakład Pragmatyki Komunikacyjnej Języków Obcych (kier. – prof. zw. dr hab. Antoni Markunas), Zakład Ukrainistyki (kier. – prof. nadzw. dr hab. Leontij Mironiuk), Pracownia Przekładowo-Leksykograficzna (kier. – prof. zw. dr hab. Antoni Markunas), Pracownia Anglistyki (kier. – dr Anna Ewert). Adekwatnie do nich skupia się problematyka badań naukowych.

Zakład Języka Rosyjskiego

Najnowsze dociekania naukowe w Zakładzie dotyczą zarówno współczesnego języka rosyjskiego, jak i jego historii.

Badania nad współczesnym językiem rosyjskim obejmują różne płaszczyzny. Stosunkowo najwięcej prac poświęcono analizie słownictwa i frazeologii. Wiele eksploracji skierowanych jest na słowotwórstwo, zwłaszcza w jego relacji do gramatyki i słownictwa. Nie brakuje też poszukiwań o charakterze konfrontatywnym.

Obecnie pracownicy Zakładu zajmują się także problematyką związaną z historią języka rosyjskiego i innych języków słowiańskich. W ramach tej problematyki dominują zagadnienia genezy, rekonstrukcji i historii najstarszych alfabetów słowiańskich. Na uwagę zasługuje również obserwacja polonizmów w tekstach wschodniosłowiańskich, analiza słownictwa dawnych środowiskowych języków specjalistycznych oraz odapelatywnych nazw osobowych.

Zakład Literatury Rosyjskiej

Pracownicy Zakładu kontynuują i poszerzają tematykę badawczą związaną z historią literatury rosyjskiej od XIX do XX wieku z uwzględnieniem współczesnych tendencji w teorii literatury i filologicznej metody analizy tekstu. Dociekania prowadzone są przez pracowników indywidualnie i dotyczą utworów klasycznych oraz współczesnych, takich autorów, jak: I. Babel, W. Garszyn, M. Bułhakow, I. Szmielow, W. Wojnowicz, W. Wysocki, A. Platonow, N. Klujew, A. Galicz.

Zakład Komparatystyki Literacko-Kulturowej

Zgodnie z przyjętą formułą Zakładu zainteresowania naukowe koncentrują się na rozwijaniu metodologii badań sytuujących dzieło literackie w kontekście kulturowym (odpowiednio do Bachtinowskiej koncepcji „małego” i „wielkiego czasu”). Literatura rosyjska *pars pro toto* kultury prawosławnej jest postrzegana przez pracowników Zakładu jako przedmiot badań inspirujący do określenia paradygmatów kształtujących współczesną myśl humanistyczną.

Zakład Pragmatyki Komunikacyjnej Języków Obcych

Badania glottodydaktyczne obejmują rozległy wachlarz zagadnień – od teoretycznych, związanych z akwizycją języków obcych oraz języka rosyjskiego jako pokrewnego w szczególności, do szeroko rozumianej praktyki komunikacyjnej. W grupie pierwszej znalazła się problematyka lingwistycznych, psychologicznych, kulturoznawczych i dydaktycznych podstaw przyswajania języka drugiego, zwłaszcza na poziomie zaawansowanym i wyższym. Wynikiem opracowań aplikacyjnych są podręczniki, skrypty itp. dla wykładowców i studentów filologii rosyjskiej.

Pracownia Przekładowo-Leksykograficzna

W ostatnich latach w Pracowni powstało 5 słowników z dziedziny religioznawstwa, historii i sztuki, kulturologii oraz żargonu młodzieżowo-studenckiego.

3. Zeszyty naukowe

Doniosłą „wizytówką” poznańskiej filologii rosyjskiej jest czasopismo „Studia Rossica Posnaniensia”, które należy do najstarszych krajowych periodyków tego typu. Założyli go nestorzy rusycystyki polskiej – profesorowie Leszek Ossowski i Zbigniew Barański w roku 1969 (dotychczas ukazało się 31 zeszytów naukowych). Zeszyt pierwszy ujrzał światło dzienne w roku 1970 i spotkał się z bardzo pochlebną opinią specjalistów krajowych i zagranicznych dzięki poziomowi naukowemu i edytorskiemu. Dbali o to redaktorzy oraz wieloletni sekretarz redakcji (do roku 1992) Jerzy Litwinow. O randze periodyku świadczy m. in. fakt, iż jako jedyne z polskich czasopism uczelnianych zostało wyeksponowane w pracach *Лингвистический энциклопедический словарь, Москва 1990* oraz *Большой энциклопедический словарь. Языкознание, Москва 2000*.

Obecnie czasopismo redaguje kolegium w składzie: Antoni Markunas (redaktor naczelny), Halina Chałacińska-Wiertelak (literaturoznawstwo), Jerzy Kaliszczak (językoznawstwo), Antoni Markunas (glottodydaktyka), Janina Mickiewicz-Turska (sekretarz).

W aktualnym kształcie pisma publikowane są artykuły w języku rosyjskim z abstraktami po angielsku, dzięki czemu posiada ono zasięg międzynarodowy (także z uwagi na proporcję tekstów autorów zagranicznych do krajowych jak 3:1).

Poszczególne zeszyty periodyku znajdują się w bibliotekach wielu ośrodków slawistycznych na całym świecie.

4. Konferencje międzynarodowe

Istotnym przejawem aktywności Instytutu jest cykliczne organizowanie konferencji międzynarodowych pod hasłem „Rusycystyka Europejska a Współczesność”. Idea urzędowania takich spotkań narodziła się u nas na długo przed dążeniem Polski do integracji ze strukturami euroatlantyckimi i przystąpieniem do Unii Europejskiej. Pod względem zasięgu, poziomu naukowego i organizacyjnego owe poczynania spotkały się z wysoką oceną władz rektorskich i administracyjnych, do czego przyczynia się też – jak się wydaje – niebanalna problematyka tych forów. Przykładowo przytoczę ją chociażby tylko z ostatnich trzech spotkań: rok 1999 – *Odzwierciedlenie chrześcijaństwa w języku, kulturze i literaturze rosyjskiej u progu jego dwóchtyściulecia*, rok 2001 – *Stereotypowość jako konceptosfera w języku rosyjskim, literaturze, kulturze i dydaktyce języka rosyjskiego*; rok 2003 – *Słowo rosyjskie w zmieniającym się obrazie świata i wreszcie konferencja w 2005 roku – Język, literatura i kultura rosyjska w przestrzeni ogólnoeuropejskiej XX wieku* (w sekcjach: *Język rosyjski w kontakcie z innymi językami europejskimi, Eurazyjskie konteksty literatury i kultury rosyjskiej, Innowacje technologiczne w dydaktyce języka rosyjskiego jako obcego*). Z tego przeglądu wynika, że tematyka odzwierciedla zarówno aktualne, jak i perspektywiczne tendencje do transformacji w duchu szeroko rozumianej humanizacji nauki filologicznej. Konferencje dają okazję do wzajemnego poznania się, wymiany informacji, poglądów, myśli, podzielenia się wiedzą i tym samym sprzyjają podnoszeniu rangi filologii rosyjskiej.

5. Zasoby biblioteki

Jak ogólnie wiadomo, zarówno badania naukowe, jak też efektywne kształcenie nie mogą funkcjonować bez właściwego zaplecza gromadzącego i udostępniającego produkty umysłu ludzkiego utrwalone na papierze bądź na nośnikach elektronicznych, ponieważ nawet w dobie Internetu dla filologa bezpośredni kontakt z książką wydaje się być nieodzowny i tak już pozostanie przynajmniej na jakiś czas. Dlatego też zasób książek ma dla Instytutu znaczenie pierwszoplanowe.

Nasz księgozbiór po okresie zbierania darów sukcesywnie się powiększał o coroczne zakupy literatury pięknej i specjalistycznej, encyklopedii, słowników, albumów i in. oraz o prenumeratę dzienników i czasopism. Obecnie zbliża się on do 100.000 tytułów. Na podkreślenie zasługują tzw. cymelia (w tym – starodruki) oraz będący w dyspozycji Pracowni Przekładowo-Leksykograficznej komplet rzadkich słowników, encyklopedii, informatorów jeszcze z wieku XIX, oczywiście z przewagą wydawnictw powojennych oraz rozbudowaną reprezentacją prac najnowszych.

Instytut dysponuje mediateką składającą się z nagrań audio i video (kasety, CD, DVD) i ma możliwość odbioru satelitarnych rosyjsko- i ukraińsko-języcznych stacji radiowych i kanałów telewizyjnych.

Instytut posiada Certyfikat Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich (Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej) w uznaniu wysokiej jakości kształcenia, a ze względu także na potencjał naukowy, rozwiązania innowacyjne, działalność organizacyjną i popularyzatorską, aktywność międzynarodową postrzegany jest jako jeden z czołowych ośrodków polskiej rusycystyki uniwersyteckiej.

6. Uwagi końcowe

Jak wynika z zaprezentowanego przeglądu dokonań relatywnie krótkich dziejów rusycystyki poznańskiej, ma ona niekwestionowaną pozycję.

Do tego wypadła dodać, że na podstawie zawartych umów nasz Instytut współpracuje z następującymi partnerami zagranicznymi:

- (1) *Instytut Języka Rosyjskiego im. Aleksandra Puszkina w Moskwie* – poszczególni studenci i wykładowcy mają szansę odbywania praktyki kulturowo-językowej oraz kształcenia semestralnego.
- (2) *Uniwersytet Pomorski w Archangielsku* – jest możliwość realizowania takiej samej praktyki tam oraz po drodze w *Sankt-Petersburgu*.
- (3) *Uniwersytet w Greifswaldzie* – wybrani studenci profilu ukrajinistycznego jeden semestr studiują w Niemczech.

Co się tyczy dalszego rozwoju naszego Instytutu, to za pierwszoplanową uważam kwestię awansów pracowników (uzyskanie doktoratów, a zwłaszcza habilitacji) i zniwelowanie luki pokoleniowej. W aspekcie poszerzenia oferty w kształceniu studentów należy wymienić powołanie nowej specjalności: filologia rosyjska z lingwistyką stosowaną (dydaktyka języka niemieckiego), aktywizacja piątego z kolei modułu – translatorycznego, zwiększenie liczby przedmiotów i seminariów do alternatywnego wyboru przez studentów, urządzenie gabinetu nośników informacji elektronicznych (komputeryzacja, Internet i in.) oraz powiększenie substancji lokalowej w ogóle.

Urzeczywistnienie tych i innych zamierzeń wydaje się być dosyć realne w przewidywalnej przyszłości.

Godzi się podkreślić, iż w minionym czterdziestolecu nasi pracownicy opublikowali 146 książek, przy czym w ciągu ostatnich piętnastu lat 62 tytuły. Pozwalam sobie przytoczyć je w kolejności alfabetycznej i chronologicznej (od roku 1990).

Andruszko Czesław:

Ot formalizma k strukturalizmu. Problemy teorii literatury, Poznań 1995, 148 str.

Библейские мотивы в русской культуре и литературе, Poznań 2000, 214 str. (red.).

Eugeniusza Trubieckiego szkice o ikonie oraz życie i twórczość, Poznań 2001, ss. 110.

Концептосферы и стереотипы русской литературы, Poznań 2002, 109 str. (red.).

Izaak Babel na scenach polskich, Poznań 2005, ss. 170.

Swoje i cudze. Kategorie przestrzeni w literaturach i kulturach słowiańskich, Poznań 2005, ss. 164 (współred.: B. Zieliński).

Bartoszewicz Albert:

Słownictwo rosyjskie dla Polaków, Warszawa 1990, ss. 191 (współautorzy: E. Bałażykina, G. Nikołajew).

Słownik białorusko-polski i polsko-białoruski języka Puszkina, Warszawa 1996, ss. 621 (współautor: T. Jasińska).

Bielousowa Wiera:

Związki niekonwencjonalne literatury i filozofii (Mikołaj Gogol, Wasilij Rozanow), Olsztyn 1999, ss. 197.

В мире культурологических понятий, идей, направлений, Poznań 2004, 236 str. (соавтор: А. Маркунас).

Chalacińska-Wiertelak Halina:

Kod kulturowy w dziele literackim. Interpretacje utworów literatury rosyjskiej XIX i XX wieku, Poznań 2002, ss. 220.

Problemy współczesnej komparatystyki, t. I, Poznań 2003, ss. 287 (współred.: W. Wasyleńko).

Problemy współczesnej komparatystyki, t. II, Poznań 2004, ss. 290 (współred.: W. Wasyleńko).

Horcak Dorota:

Treści religijno-filozoficzne w powieści „Mistrz i Małgorzata” Michaiła Bułhakowa, Poznań 2002, ss. 125.

Kaliszan Jerzy:

Kompendium gramatyki języka rosyjskiego. Kurs dla początkujących, ESKK (Europejska Szkoła Kształcenia Korespondencyjnego) 1994, ss. 56.

Омонимия производных слов в русском языке, Poznań 1997, 146 str.

Исследования по русскому языку, Poznań 1999, 190 str. (red.).

Synonimia słownotwórcza rzeczowników w języku polskim i rosyjskim (na materiale nazw osób, czynności i cech abstrakcyjnych), Poznań 2000, ss. 83.

Христианизация, дехристианизация и рехристианизация в теории и практике русского языка, Poznań 2001, 200 str. (red.).

Избранные вопросы русского языка и лингводидактики, Poznań 2002, 225 str. (соредакторы: М. Вуйтович, В. Возьневич).

Вопросы лингвистики и лингводидактики, Poznań 2004, 222 str. (red.).

Kotwicka-Dudzińska Irena:

Słownik kieszonkowy rosyjsko-polski, polsko-rosyjski, Poznań 2005, ss. 568 (współautorzy: M. Glinka, A. Narloch, A. Sitarski).

Litwinow Jerzy:

Aleksander Sołżenicyn i Polska, Poznań 1997, ss. 174 (red.).

Makarowska Olga:

Концепты русской народной и национальной песни, Poznań 2004, 112 str.

Markunas Antoni:

Wybrane zagadnienia dydaktyki języka kierunkowego na neofilologii, Poznań 1993, ss. 157

Русский деловой язык, Poznań 1993, 147 str. (соавтор: В. Маркунас).

Истоки и сущность русского православия. Хрестоматия, Poznań 1994, 178 str.

Terminologia kościelna. Mały słownik opisowy polsko-ukraiński i ukraińsko-polski, Poznań 1995, ss. 178 (współautor: T. Ucztiel).

Проблемы современной русистики, Poznań 1995, 267 str. (red.).

Актуальные вопросы русского языка и литературы, Poznań 1996, 228 str. (red.).

- Избранные аспекты изучения русского языка и литературы*, Poznań 1998, 220 стр. (ред.).
- Leksykon chrześcijaństwa (rosyjsko-polski i polsko-rosyjski)*, Poznań 1999, ss. 366 (współautor: T. Uczitiel).
- Русско-польский учебный словарь исторических терминов*, Poznań 2000, 177 стр. (соавторы: А. Пурисман, З. Нимрон).
- Popularny słownik sakralizmów polskich i ukraińskich*, Poznań 2001, ss. 303 (współautor: T. Uczitiel).
- Типовые фразы русского языка для делового общения*, Poznań 2001, 190 стр.
- Пособие по русскому молодёжному жаргону. Хрестоматия*, Poznań 2002, 127 стр.
- Справочник по русскому искусству*, Poznań 2002, 359 стр.
- Толковый словарь молодёжно-студенческого жаргона*, Poznań 2003, 187 стр.
- В мире культурологических понятий, идей, направлений*, Poznań 2004, 238 стр. (соавтор: В. Белоусова).
- Важнейшие объекты и центры культуры и искусства в России*, Poznań 2004, 276 стр.
- 40 lat rusycystyki poznańskiej*, Poznań 2005, ss. 127.
- Лексика общественно-политического дискурса*, Poznań 2005, 237 стр.
- Mironiuk Leontij:**
Liryka Adama Mickiewicza w poetyckiej interpretacji Maksyma Rylskiego, Olsztyn 1998, ss. 142.
- Ewolucja „nie-słów” w języku rosyjskim*, Olsztyn 2001, ss. 152.
- Narloch Andrzej:**
Słownik kieszonkowy rosyjsko-polski, polsko-rosyjski, Poznań 2005, ss. 568 (współautorzy: M. Glinka, I. Kotwicka-Dudzińska, A. Sitarski).
- Ossowski Leszek:**
Studia slavistyczne, Wrocław–Warszawa–Kraków 1992, ss. 194.
- Pacholczyk Tadeusz:**
Metodyka kierowania procesem czytania w języku rosyjskim, Poznań 1990, ss. 120.
- Popiel-Machnicki Wawrzyniec:**
Поэтика Сергея Есенина, Poznań 2000, 121 стр.
- Sitarski Andrzej:**
Польская и русская лингвистическая терминология в свете словообразовательного и лингвистического явлений, Poznań 1991, 55 стр.
- Структура и функционирование наречий в русском языке новейшего времени*, Poznań 2001, 135 стр.
- Rosyjski w 3 miesiące. Kurs z nagraniami dla początkujących*, Poznań, 2002, ss. 136.
- Słownik kieszonkowy rosyjsko-polski, polsko-rosyjski*, Poznań 2005, ss. 568 (współautorzy: M. Glinka, I. Kotwicka-Dudzińska, A. Narloch).
- Stefaniszyn Mikołaj:**
Język rosyjski. Teksty ekonomiczne. Skrypt nr 427, Poznań 1992, ss. 160 (współautor: T. Sosnowski).
- Uczitiel Tamara:**
Terminologia kościelna. Mały słownik opisowy polsko-ukraiński i ukraińsko-polski, Poznań 1995, ss. 178 (współautor: A. Markunas).
- Leksykon chrześcijaństwa (rosyjsko-polski i polsko-rosyjski)*, Poznań 1999, ss. 366 (współautor: A. Markunas).

- Popularny słownik sakralizmów polskich i ukraińskich*, Poznań 2001, ss. 303 (współautor: A. Markunas).
- Wasylenko Wołodymyr:**
Polskie losy Dantego w wieku XIX. Prolegomena do „zaginionego” tłumaczenia „Boskiej komedii” dokonanego przez J.I. Kraszewskiego, Poznań 1993, ss. 70.
- Українська мова. Тексти для читання. Антологія*, Poznań 1996, 318 стр.
- Українським трапет polskich pisarzy XIX i XX w.*, Poznań 1996, ss. 151.
- Józef Ignacy Kraszewski: zapomniane, nieznanne (Ukraińskie materiały źródłowe)*, Warszawa 1999, ss. 180.
- J.I. Kraszewski. Listy do Władysława Chodźkiewicza*, oprac. S. Burkot, Kraków 1999, ss. 285.
- „Енеїда” І.П. Котляревського. Контексти часоплину*, Górowo Pławieckie 2001, 215 стр.
- Українська мова. Поглиблений практичний курс*, Poznań 2001, t. I, 350 стр.; t. II, 345 стр.
- Крайшевский в Российской империи (1812–1863–1917)*, Poznań 2002, 401 стр.
- Język ukraiński. Informator maturalny*, Poznań 2003, ss. 56.
- Problemy współczesnej komparatystyki*, t. I, Poznań 2003, ss. 287 (współred.: H. Chałacińska-Wiertelak).
- Problemy współczesnej komparatystyki*, t. II, Poznań 2004, ss. 298 (współred.: H. Chałacińska-Wiertelak).
- Syllabus. Matura z języka ukraińskiego 2005*, Warszawa 2004, ss. 84.
- Культура України. Фольклор. Джерельні матеріали*, Poznań 2004, 512 стр.
- Woźniewicz Władysław:**
Metodyka lekcji języka rosyjskiego, wyd. II, Warszawa 1991 ss. 204.
- Program nauczania języka rosyjskiego w gimnazjum i liceum*, Warszawa 1999, ss. 61 (współautorzy: I. Danecka, H. Granatowska, K. Palińska, A. Paliński).
- Избранные вопросы русского языка и лингводидактики*, Poznań 2002, 225 стр. (соавторы: Е. Калишан, М. Вуйтович).
- Wójtowiec Marian:**
Początki pisma słowiańskiego. Zagadnienia genezy i rekonstrukcji glagolicy i cyrylicy, Poznań 2000, ss. 174.
- Избранные вопросы русского языка и лингводидактики*, Poznań 2002, 225 стр. (соавторы: Е. Калишан, В. Вольневич).
- Исследования по лексикологии и грамматике русского языка*, Poznań 2005, 170 стр. (ред.).
- Zywert Aleksandra:**
Romany Бориса Пильняка 20-х годов, Poznań 2001, 131 стр.

NOTY O AUTORACH

Jerzy Bańcerowski	profesor zwyczajny, językoznawca ogólny, Dyrektor Instytutu Językoznawstwa UAM
Marta Bogusławska-Tafelska	doktor, anglista, językoznawca, pracownik Instytutu Neofilologii, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Nikos Chadzinikolau	doktor, poeta, tłumacz, historyk literatury
Anastazja Chatziagiannidi	magister, absolwentka Wydziału Studiów Słowiańskich, Bałkańskich i Wschodnich (kierunek: Studia Słowiańskie) na Uniwersytecie Macedońskim w Salonikach, Grecja, słuchaczka Wydziałowego Studium Doktoranckiego Wydziału Neofilologii UAM, opiekun naukowy: prof. dr hab. Krystyna Tuszyńska-Maciejewska
Anna Ewert	doktor, anglista, językoznawca, adiunkt w Zakładzie Akwizycji Języka Angielskiego jako Języka Obcego, Instytut Filologii Angielskiej UAM
Karolina Gortych	magister, absolwentka Filologii Klasycznej UAM, słuchaczka Wydziałowego Studium Doktoranckiego Wydziału Neofilologii UAM, opiekun naukowy: prof. dr hab. Krystyna Tuszyńska-Maciejewska
Katarzyna Karpińska-Szaj	doktor habilitowany, romanista, językoznawca, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Języków Romańskich, Instytut Filologii Romańskiej UAM
Hanna Komorowska	profesor zwyczajny, doktor habilitowany, anglista, językoznawca, pracownik Instytutu Anglistyki, Uniwersytet Warszawski
Joanna Kubaszczyk	doktor, germanista, językoznawca, adiunkt w Zakładzie Niemieckiego Językoznawstwa Stosowanego, Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM

- Cheong Byung Kwon** profesor polonistyki na Uniwersytecie Seulskim Hankuk University of Foreign Studies, Korea Południowa
- Elżbieta Łukasiewicz** doktor, anglista, językoznawca
- Antoni Markunas** profesor zwyczajny, rusycysta, językoznawca glottodydaktyk, Dyrektor Instytutu Filologii Rosyjskiej UAM
- Małgorzata Martyńska** magister, językoznawca, słuchaczka III roku Wydziałowego Studium Doktoralnego Wydziału Neofilologii UAM, opiekun naukowy: prof. UAM dr hab. Barbara Skowronek
- Katarzyna Mecner** magister, germanista, skandynawista, amerykanista, językoznawca, słuchaczka I roku Wydziałowego Studium Doktoranckiego Wydziału Neofilologii UAM, opiekun naukowy: prof. UAM dr hab. Czesława Schatte
- Beata Mikołajczyk** doktor habilitowany, germanista, językoznawca, pracownik Zakładu Gramatyki Opisowej Języka Niemieckiego, Instytut Filologii Germańskiej UAM
- Henryk Mistowski** emerytowany profesor zwyczajny, doktor habilitowany, rumunista, językoznawca
- Bolesław Mrozewicz** doktor habilitowany, adiunkt w Zakładzie Filologii Ugrofińskiej, Instytut Językoznawstwa UAM
- Gudlaug Nedrelid** profesor, skandynawista, Departament of Nordic and Media Studies, Agder University College, Norwegia
- Rościsław Pazuchin** profesor nadzwyczajny, doktor habilitowany, specjalista z językoznawstwa ogólnego, romańskiego i słowiańskiego; akustyki i fonetyki; metodologii nauki i kulturoznawstwa. Wykładowca w Wyższej Szkole Zarządzenia Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach
- Agnieszka Poźlewicz** magister, germanista, językoznawca, słuchaczka I roku Wydziałowego Studium Doktoranckiego Wydziału Neofilologii UAM, opiekun naukowy: prof. dr hab. Christoph Schatte

- Joanna Puppel** doktor, anglista, językoznawca, adiunkt w Katedrze Ekokomunikacji UAM
- Christoph Schatte** profesor, doktor habilitowany, germanista, językoznawca, kierownik Zakładu Niemieckiego Językoznawstwa Stosowanego, Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM
- Czesława Schatte** profesor UAM, doktor habilitowany, germanista, językoznawca, kierownik Zakładu Studiów Kontrastywnych, Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM
- Elżbieta Wąsik** doktor, językoznawca ogólny, adiunkt w Zakładzie Języków Starogermańskich, Instytut Filologii Angielskiej UAM
- Ewa Żebrowska** profesor UWM, doktor habilitowany, germanista, językoznawca, z-ca Dyrektora Instytutu Neofilologii, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie