

UNIwersytet WarMińsko-Mazurski w Olsztynie  
UNIVERSITY OF WARMIA AND MAZURY IN OLSZTYN

Prace  
Językoznawcze  
XVIII / 3  
2015



WYDAWNICTWO UNIwersytetu WarMińsko-Mazurskiego  
OLSZTYN 2015

Tytuł angielski: PAPERS IN LINGUISTICS

Rada Programowa

ZOFIA ABRAMOWICZ (Białystok), MARIA BIOLIK (Olsztyn), BERNHARD BREHMER (Greifswald, Niemcy), MIROSLAW DAWLEWICZ (Wilno, Litwa), LILIANA DIMITROVA-TO-DOROVA (Sofia, Bułgaria), ADAM DOBACZEWSKI (Toruń), JERZY DUMA (Warszawa), CHRISTINA GANSEL (Greifswald, Niemcy) IWONA KOSEK (Olsztyn), JAROMIR KRŠKO (Banská Bystrica, Słowacja), VALENTINA KULPINA (Moskwa, Rosja), MARIUSZ RUTKOWSKI (Olsztyn), WANDA SZUŁOWSKA (Warszawa), MÁRIA VARGA (Győr, Węgry), MARIA WOJTAK (Lublin), EWA ŻEBROWSKA (Olsztyn)

Redakcja informuje, że wersją pierwotną czasopisma jest wydanie papierowe  
Czasopismo wdrożyło procedurę zabezpieczającą przed zjawiskiem ghostwritingu

Redaktor naczelna  
MARIA BIOLIK

Redaktor zeszytu  
MARIA BIOLIK

Redaktorzy tematyczni  
ALINA NARUSZEWICZ-DUCHLIŃSKA, EWA KUJAWSKA-LIS, ANNA DARGIEWICZ

Sekretarze redakcji  
IZA MATUSIAK-KEMPA, DOMINIKA MALINOWSKA

Redaktorzy językowi  
ROBERT LEE, EWA KUJAWSKA-LIS, MARZENA GUZ, RENATA MAKAREWICZ,  
SEBASTIAN PRZYBYSZEWSKI

Redaktor statystyczny  
MONIKA CZEREPOWICKA

Projekt okładki  
BARBARA LIS-ROMAŃCZUKOWA

Redakcja wydawnicza  
BARBARA STOLARCZYK

ADRES REDAKCJI  
UWM w Olsztynie  
Instytut Filologii Polskiej  
ul. Kurta Obitzta 1, 10-725 Olsztyn  
tel. 89 527-63-13  
e-mail: filpol.human@uwm.edu.pl

On-line: <http://wydawnictwo.uwm.edu.pl>  
<http://www.uwm.edu.pl/polonistyka/pracejezykoznawcze>

**ISSN 1509-5304**

© Copyright by Wydawnictwo UWM • Olsztyn 2015

Wydawnictwo UWM  
Olsztyn 2015  
Nakład: 125  
Ark. wyd. 12,25; ark. druk. 10,5  
Druk: Zakład Poligraficzny UWM, zam. nr 469

## Spis treści

### Artykuły

<b>Anna Daszkiewicz</b> (Gdańsk): Sprachvarietät und soziale Kategorisierung: Der „medial-sekundäre“ Ethnolekt in der Teenager-Komödie <i>Fack ju Göhte</i> (2013) .....	5
<b>Cecylia Galilej</b> (Lublin): Kolęda noworoczna w ujęciu genologicznym na podstawie <i>Symfonij anielskich</i> Jana Żabczyca (XVII w.) .....	27
<b>Iwona Góralczyk, Robert Lee</b> (Olsztyn): “ <i>Gode to lofe 7 him selfum ecre hæle</i> ” Pronouns with <i>self</i> in reflexive usage in the <i>Anglo-Saxon Chronicle</i> , Manuscript E .....	41
<b>Mariola Jaworska</b> (Olsztyn): Indywidualne style uczenia się uczniów z dysleksją a nauczanie języka obcego w szkole ogólnodostępnej – zarys problematyki .....	55
<b>Aleksander Kiklewicz</b> (Olsztyn): Aspekty socjologii nauk o języku: kryzys dyskursu oraz syndrom towarzyszenia .....	71
<b>Krzysztof Polok</b> (Bielsko-Biała): Ocena kompetencji komunikacyjnej osób nienatywnych (NNS) .....	89
<b>Joanna Szerszunowicz</b> (Białystok): Etykietka językowa w ujęciu translatorycznym .....	109
<b>Joanna Targońska</b> (Olsztyn): Theoretische Überlegungen zu Kollokationen in DaF-Lehrwerken .....	125
<b>Wojciech Włoskowicz</b> (Radom): Toponomastyczna praca topografa w Austro-Węgrzech i w II Rzeczypospolitej .....	137

### Recenzje, omówienia, sprawozdania, komunikaty

Ewa Młynarczyk: „ <i>Nie święci garnki lepią</i> ”. <i>Obraz rzemiosła utrwalony w polskiej frazeologii</i> , Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego. Kraków 2013, ss. 299 (Joanna Szerszunowicz, Białystok) .....	155
International Conference “Humanities in the Information Society – II”, 24–26.10.2014, Shota Rustaveli State University, The Faculty of Humanities, Batumi, Georgia (Joanna Szerszunowicz, Białystok) .....	160



**ARTYKUŁY**

Anna Daszkiewicz  
Gdańsk  
daszkiewiczanna@gmail.com

## **Sprachvarietät und soziale Kategorisierung: Der „medial-sekundäre“ Ethnolekt in der Teenager-Komödie *Fack ju Göhte* (2013)**

### **Language variant and social categorisation: media secondary ethnolect in comedy for teenagers *Fack ju Göhte* (2013)**

This text discusses the relationship between the language stylised by media and a social group. It concerns the contact language of juvenile residents of the German ghetto, which significantly deviates from the standard German language. It needs to be noted here that the media stylisation of language rests on multiple instances (more numerous than in the case of applied language) citing and ironisation of language forms distant from the standard. The study is based on the film *Fack ju Göhte*, which, with more than 7 million viewers, has become the most watched and awarded film of 2014.

**Stichwörter:** stilisierte Sprache, Ethnolekt, jugendliche «Ghetto»-Bewohner, Spezifika des medialen Ethnolekts

**Key words:** language stylisation, ethnolect, young ghetto residents, specifics of media ethnolect

Vielleicht weiß zurzeit kein zweiter deutscher Autor neben Bora Dagtekin so genau, wie auf deutschen Schulhöfen, in U-Bahnen und auf Tankstellen gesprochen wird. Es ist ein grobes, derbes, plastisches, wunderbar falsches Deutsch, das aber auf Anhieb einleuchtet und richtig klingt: Kiezdeutsch, cooles Deutsch, Locker-Deutsch, Asi-Deutsch, Multikulti-Deutsch, Balkan-Deutsch, kreolisches Deutsch. [...] Linguisten haben beschrieben, wie sich die deutsche Sprache auch unter dem Einfluss der Einwanderung aus der Türkei, dem Maghreb, aus Russland und dem Balkan verändert hat: Der große Trend ist die Vereinfachung, gesprochen wird ein grammatisch sehr entspanntes Idiom (Artikel werden weggelassen, Fallendungen abgeschliffen, der Konjunktiv wird gar nicht, Präpositionen werden beliebig verwendet). In der Popkultur haben Hip-Hopper wie Bushido und Komiker wie Bülent Ceylan das neue Deutsch durchgesetzt, im Film *Fack ju Göhte* kann man es noch mal aufs Schönste hören.

(Moritz von Uslar [2013]:1)

## 1. Einleitende Bemerkungen

In dem vorliegenden Beitrag wird eine linguistisch fundierte Medienanalyse gewagt und dem Zusammenhang zwischen medialem Produkt (der Sprache) und der Zielgruppe Rechnung getragen. Ausschlaggebend für die theoretische Grundlage ist das Konzept des sozial kommunikativen Stils, das die Mannheimer Forschergruppe um Werner Kallmeyer, Inken Keim und Johannes Schwitalla erarbeitet hat (Kallmeyer [Hg.] 1994, 1995; Schwitalla 1995; Keim 1995). Demnach drückt der kommunikative Sozialstil die soziale und kulturelle Identität der Interaktanten aus (ihre Kommunikation erfolgt nie voraussetzungslos, sondern sie wird jeweils durch deren in die Interaktion mitgebrachtes Alltags- bzw. Hintergrundwissen beeinflusst), entscheidet über deren Positionierung in einer bestimmten sozialen Welt (vgl. Keim/Schütte 2002: 10, Markert 2009: 10). Hierbei wird unter dem Terminus *Stil* „die von Mitgliedern einer sozialen Einheit [...] getroffene Auswahl an und Weiterentwicklung von verbalen und nonverbalen Ausdrucksformen aus den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen für die Selbstpräsentation und für die Durchführung kommunikativer Aufgaben“ (Keim 2001: 376) verstanden. Kurzum: Kommunikative Handlungsweisen offenbaren die soziale Orientierung und entpuppen sich als ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal in (insbesondere gemischtsprachigen und -kulturellen) Gruppen. Und dies ausgerechnet ist für den vorliegenden Beitrag von hoher Relevanz. Denn es wird hier auf den medial inszenierten und vermittelten Sprechstil sozial benachteiligter Gruppen, den der jugendlichen 'Ghetto'<sup>1</sup>-Bewohner der Bundesrepublik der Fokus gelegt. Gemeint ist der „medial-sekundäre“ Ethnolekt<sup>2</sup> des Deutschen, der die stilisierte Version der sprachlichen Varietät darstellt, die jugendliche Angehörige ethnischer Minderheiten (vor allem türkischer Abstammung) sowie sich ihnen zugehörig führende jugendliche Vertreter der deutschen Mehrheitsgesellschaft<sup>3</sup> auf Basis der deutschen Standardsprache herausgebildet haben und zur Distanzierung von der ihnen vermeintlich kritisch eingestellten bundesdeutschen Elite sowie 'unter sich' (sprich zur Bevorzugung der Eigengruppe und Benachteiligung der

<sup>1</sup> Der Terminus *Ghetto* oder *Kiez* bezieht sich auf einen Bezirk mit hohem Migrantenanteil, wo Jugendgangs und nicht die Polizei das Sagen hätten, wo die Polizei eher ungern vorrückte, und wenn, dann nur in Kampfmontur und mit Verstärkung (vgl. Ramelsberger 2010: 1).

<sup>2</sup> Ausgehend von Jannis Androutsopoulos (2001b) entwirft Peter Auer die Typologie der ethnolektalen Formen des Deutschen (2003). In Bezug auf Sprechergruppen und die damit einhergehende Verwendung von ethnolektal geprägten Deutschvarietäten wird nach Auer zwischen dem *primären*, *sekundären* und *tertiären* Ethnolekt unterschieden. S. dazu noch Keim 2011: 162.

<sup>3</sup> Obwohl der ethnolektale Sprechstil unter Jugendlichen deutscher Herkunft Anklang findet und von ihnen zur Interaktion mit den andersstämmigen Gleichaltrigen eingesetzt wird, gelten als Träger des „primären“ Ethnolekts (männliche) jugendliche Vertreter der Minoritätsgesellschaft (grundsätzlich mit türkischem Familienhintergrund und in der Bundesrepublik aufgewachsen).

Fremdgruppe) einsetzen. In Anlehnung daran wird hier auf das Konzept der *Bricolage* und der *Hybridisierung* (auf den *Hybridisierungsdiskurs* im Sinne von Volker Hinnenkamp) verwiesen<sup>4</sup>. Um das Phänomen des medial inszenierten (stilisierten) Ethnolekts richtig nachzuvollziehen, ist die Erörterung des Terminus *Stilisierung* unentbehrlich. Damit ist also „die Repräsentation, Induzierung, Inszenierung etc. sozial typisierter Sinnfiguren in der Interaktion“ (Selting/Hinnenkamp 1989: 9) gemeint. *Stilisierung* findet dann statt, wenn Stile mit allgemein gängigen Zuschreibungen von sozialen Typen in typisierten sozialen Kontexten zur Verwendung kommen (vgl. Markert 2009: 10). Im Zusammenhang damit wird zwischen der *Fremd-* und der *Selbststilisierung* unterschieden; „stilisiert wird [nämlich] immer zu bzw. als etwas“ (Selting/Hinnenkamp 1989: 9). Im Falle der *Selbststilisierung* gibt sich das agierende Subjekt selbst als Vertreter eines sozialen Typs aus. Zu diesem Zweck werden von ihm bestimmte Stilmerkmale besonders hervorgehoben und obendrein dicht angewandt (vgl. Keim/Schütte 2002: 13). Dies wiederum beweist, dass die *Selbststilisierung* vorwiegend als „Ergebnis gezielter Handlungen in Richtung einer 'kulturellen Überhöhung' des Alltäglichen“ (Soeffner 1986: 319) anzusehen ist. Aufbauend auf den obigen Überlegungen sei festgestellt, dass Stil verschiedene Erscheinungsformen annehmen kann: einerseits gibt er die stilistische Routine mit den alltäglichen Handlungsweisen und dem gewöhnlichen Umgangston der Interaktanten preis, andererseits veranschaulicht er die stilistischen Überhöhungen (vgl. Markert 2009: 10). Die letzteren kommen gewöhnlich „bei Abgrenzungshandlungen, bei Stildiskussionen, bei Kritik am Verhalten und besonders dann, wenn eine(r) sich als besonderer Repräsentant/-in der sozialen Welt [...] darstellt“ (Keim/Schütte 2002: 13) zum Vorschein. Wie daraus ersichtlich, sind kommunikative Handlungsweisen im Fernsehen zu einem gewissen Teil arrangiert; das Schriftlich-Geplante wird als Spontan-Ungeplantes dargeboten. Das rührt daher, dass Sprechstile, wie bereits zuvor deutlich gemacht, im Dienste einer sozialen Typisierung stehen; d.h. sie ermöglichen es, die Interaktanten als Angehörige bestimmter sozialer Typen oder Kategorien in Szene zu setzen und sie somit für das Publikum in Zusammenhänge zu bringen (auf der Basis ihres sozialen Wissens sich und andere zu typisieren und zu bewerten).

---

<sup>4</sup> Im Zusammenhang damit wird auf die Arbeit von Peter Schlobinski und Niels-Christian Heins *Jugendliche und 'ihre' Sprache* verwiesen, wo von „sprachlichen Versatzstücken aus unterschiedlichen kulturellen Hintergründen [aus denen] etwas Eigenes, Neues zusammengebastelt“ wird, die Rede ist. (Schlobinski/Heins 1998: 13). In den Fokus gerät hierbei die Unterscheidung zwischen den Momenten der *Selektion* und der *Transformation*. Letztere unterliegen einem weiteren Wandel zu der *mimetischen* und *verfremdenden* Zitation. Während die erstere als Schablone zur Identifikation dient, kommt es bei der zweiten zur Distinktion, indem durch Montageprinzipien, die der *Bricolage* zugrunde liegen, verfremdet wird. Auch die ironische Distanzierung erfolgt auf Grund der Verfremdung. Dabei werden Differenzschemata zu den eigenen kulturellen Ressourcen ausgebildet (vgl. Schlobinski/Kohl/Ludewigt 1993: 49).

Zur Veranschaulichung des medial gesteuerten und vermittelten Sprechstils sozial benachteiligter Jugendgruppen wird im vorliegenden Beitrag auf die Kinoproduktion *Fack ju Göhte* (2013)<sup>5</sup> zurückgegriffen. Der Film dient dem Beitrag als Argumentationshilfe, dank der jugendsprachlich, umgangssprachlich und ethnolektal geprägte Sprachformen 'herausgefischt' und linguistisch analysiert werden können. Um diesem Ziel gerecht zu werden, werden Ethnolekt und seine Ausprägungen charakterisiert, weiterhin wird in die Handlung des Films eingeführt und schließlich mittels der Protagonisten in *FjG* auf verbale und nonverbale Ausdrucksmittel bei ethnolektalen Sprechern fokussiert und dafür überhaupt sensibilisiert. Eine Zusammenfassung und ein Ausblick runden den Beitrag ab.

## 2. Gegenstand der Untersuchung

Im Zentrum der wissenschaftlich ausgerichteten Untersuchung steht der Ethnolekt des Deutschen, der, wie eingangs erwähnt, in migrantisch geprägten Lebenswelten herausgebildet wurde, schon längst in die Medien- und Unterhaltungskultur eingegangen und so ins kollektive Sprachbewusstsein der deutschen Mehrheitsgesellschaft getreten ist. Gemeint ist die kommunikative Handlungsweise aus sozialen Brennpunkten deutscher Großstädte und Ballungszentren, die in Deutschland aufgewachsene drittethnische Jugendliche (insbesondere türkischer<sup>6</sup> Herkunft) und die 'autochthone' jugendliche Bevölkerung zusammenschweißt und daher als ein herausstechendes Merkmal der Gruppenpraxis sowie ein symbolischer Ausdruck der Zugehörigkeit zur 'Ghetto'-Jugendszene anzusehen ist. Auf den sozial-symbolischen Charakter des Ethnolekts weisen die Linguisten İnci Dirim und Peter Auer folgendermaßen hin:

Es geht [dabei] um den Wert symbolischer Ausdrucksmittel, die, weil mit 'den Türken' assoziiert, noch vor kurzem als wertlos auf dem deutschen Markt galten und die in den Augen der staatlichen deutschen Institutionen auch nach wie vor als

---

<sup>5</sup> Mit mehr als 7 Millionen Zuschauern erweist sich *Fack ju Göhte* von Bora Dagtekin (Besetzung: Elyas M'Barek [Zeki Müller], Karoline Herfurth [Elisabeth „Lisi“ Schnabelstedt], Katja Riemann [Gudrun Gerster], Jana Pallaske [Charlie], Atwara Höfels [Caro Meyer], Jella Haase [Chantal Ackermann], Max von der Groeben [Daniel „Danger“ Becker], Anna Lena Klenke [Laura Schnabelstedt] u.v.a.) als einer der meistgesehenen Filme in den Jahren 2013–2014. Zudem wurde er mehrfach ausgezeichnet. Erwähnt seien an dieser Stelle folgende Preise und Auszeichnungen: Jupiter in den Kategorien *Bester deutscher Film* und *Erfolgreichster deutscher Film*, Publikumspreis des Bayerischen Filmpreises 2013, Bogey Award in Platin für 5 Millionen Kinobesucher in 50 Tagen, Goldene Leinwand mit Stern für mehr als 6 Millionen Kinobesucher und Nominierung *Deutscher Filmpreis 2014 – Bester Film*.

<sup>6</sup> Siehe hierzu (Cano 2012: 14, hervor. A.D.): „Das mehrsprachige Phänomen basiert im deutschen Migrationskontext vor allem auf *deutsch-türkischen* Mischungen.“



wertlos bzw. schädlich (etwa für die sprachliche Sozialisation und den Schulerfolg) eingestuft werden, in den Augen anderer jedoch aus demselben Grund gerade attraktiv sind. (Dirim/Auer 2004: 2)

Es scheint, dass neben der anhaltenden Zuwanderung von türkischen Muttersprachlern und der medialen Präsenz des Türkischen dafür auch das »versteckte Prestige« des Türkischen verantwortlich ist, das sich nicht auf dem nationalen Sprachmarkt zeigt, sondern auf dem »subkulturellen« der türkischen Gemeinschaften in den großen deutschen Städten. (Dirim/Auer 2004: 25)

Die soziale, identitätsbezogene Bedeutung des Ethnolekts wird darüber hinaus in den Arbeiten der Mannheimer Linguistin Inken Keim hervorgehoben (Keim 1978: 75, Keim 2002: 135–137, Keim 2012: 117, 142). Dass die besagte straßenorientierte Varietät von der deutschen Mehrheitsgesellschaft gering geschätzt wird, ist unmittelbar auf die ablehnende Haltung zu türkischstämmigen Mitbürgern, sprich auf das Stereotyp ihrer aktiven Beteiligung an der (großstädtischen) kriminellen Szene zurückzuführen. In Anbetracht dessen wird ein türkischer männlicher Jugendlicher in der Öffentlichkeit (in Redewiedergaben, Erzählungen von Geschichten, Klatscherzählungen und ähnlichem) in die Sonderrolle gedrängt, was offensichtlich auf seine mediale Kreation abfärbt: „an die Stelle des Gastarbeiters 'Ali' tritt der junge, chauvinistische Ghetto-Türke, das *street kid*, der gewaltbereitete und klein(?)kriminelle Überlebenskämpfer in einer wilden Großstadtsubkultur, in der Moral wenig, das Recht des Stärkeren hingegen viel zählt.“ (Dirim/Auer 2004: 12). Dabei wird das abfällige und diskriminierende Bild des 'Ghetto'-'Kiez'-Bewohners mit dessen (vermeintlich) explizit ausgedrückter Distanz zu der bürgerlichen Elite der Bundesrepublik sowie den Ausbildungseinrichtungen überhaupt (was in dem frühzeitigen Schul- oder Lehrabbruch manifest wird), Verstößen gegen das Gesetz, Zugang zu Feuerwaffen oder Verwicklung in Jugendgangs und Gangschlägereien begründet/argumentiert. Überdies mögen die Akteure ihre geringe Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit durch nonverbale Mittel (die ausladende Gestik und ausgeprägte Mimik) kompensieren. Dem standardfernen Verhalten kommt der von der monolingualen Norm abweichende und jeweils auf eine subkulturelle 'Ghetto'-Semantik ausgerichtete Sprechstil nur noch zugute. Grammatisch defekte Satzformen, die der fossilisierten Lernersprache der ersten Gastarbeitergeneration ähneln, dennoch nicht das einzige Sprachrepertoire ethnolektaler Sprecher darstellen<sup>7</sup>, gelten als bestimmte Bedeutung tragende

---

<sup>7</sup> Ethnolektale Sprecher „besitzen [nämlich] ein weites sprachliches Repertoire und die Kompetenz, dieses kontext- und situationsgerecht einzusetzen. Auch wenn es sich um Migrantenkinder in der zweiten und dritten Generation handelt, sprechen diese nicht das Gastarbeiterdeutsch der immigrierten Eltern oder andere Lernervarietäten. Der Ethnolekt kann auch kein gebrochenes

Signale, mit denen die klischeehafte Kategorisierung eines 'ungebildeten', 'angeberisch-machohaften', 'grogen' und 'aggressiven' Türken plastisch wiedergegeben werden kann.

Aus allen oben genannten Gründen wird der Sprechstil, sprich der „primäre“ Ethnolekt (vgl. Androutsopoulos 2001a, Auer 2003) sozial benachteiligter 'Ghetto'-/'Kiez'-Bewohner als ein sprachlicher Mischmasch (Kauderwelsch) abqualifiziert und zudem als Ausdruck der Verlotterung (und mitunter auch der Verhuzung) des öffentlichen Sprechens wahrgenommen (vgl. Erfurt 2003: 5). Denn in der Öffentlichkeit setzt sich mittlerweile die Erkenntnis durch, den Trägern des „primären“ Ethnolekts fehle an der Kompetenz in der Herkunftssprache ihrer Vorfahren sowie an der im Standarddeutschen erheblich. So wird unreflektiert übersehen, dass die besagte kommunikative Gruppenpraxis den Akteuren in höherem Maße als monolingualen Sprechern das Sprachbewusstsein abverlangt. Im engen Zusammenhang damit gilt Folgendes zu berücksichtigen: „Das verlangt von ihnen gewisse Anstrengungen. Sie müssen etwa die jeweils andere Sprache lernen oder zumindest für eine Übersetzung sorgen. Was auch immer sie tun, sie nehmen den sprachlichen Unterschied wahr, sie verarbeiten ihn in irgendeiner Weise, sie treten in ein bestimmtes Verhältnis zur eigenen und zur fremden Sprache“ (Hartung/Shethar 2002: 7). Kurzum: Die unter mehrkulturellen und -sprachigen Bedingungen aufwachsenden Jugendlichen müssen für die Anforderungen, die sich aus diesen oft widersprüchlichen Konstellationen ergeben, ihre eigenen kommunikativen Lösungen finden (vgl. Hinnenkamp 2002: 134).

Dass alle grammatischen Merkmale des Ethnolekts im „Gastarbeiterdeutsch“ präsent sind (vgl. Dirim/Auer 2004: 214), verwundert nicht. Doch jugendliche Sprecher und Verbreiter von ethnolektal geprägten Deutschvarietäten greifen auf ihnen verfügbare sprachliche und kulturelle Ressourcen zurück und weiten schon vorhandene Muster auf andere Gebrauchskontexte aus (umdeuten, verfremden, de- und rekontextualisieren ihnen bereits bekannte Strukturen, wodurch jeweils etwas Neues und Eigenständiges vollzogen wird). Demnach gelten Träger des Einzelethnolekts als Meister der *Bricolage*<sup>8</sup>, die den sprachlich-kommunikativen Raum hybrid<sup>9</sup> aufzufüllen wissen (vgl. Hinnenkamp 2005: 12).

---

Deutsch sein, wenn Jugendliche ohne Migrationshintergrund ihn in ihr Varietätenrepertoire einbetten und wenn beliebige Sprecher in Deutschland den tertiären Ethnolekt als fremde Stimme verwenden“ (Liese 2013: 43).

<sup>8</sup> Für die Stilbildung in der Jugendsprach- und Stilforschung ist das von John Clarke erarbeitete Konzept der *Bricolage* („die Neuordnung und Rekontextualisierungen von Objekten, um neue Bedeutung zu kommunizieren“ [Clarke 1981: 136]) von großer Bedeutung. Gemeint ist „eine Art Stilbastelei, die aus einem Prozess der De- und Rekontextualisierung besteht und bei der neue Stile formiert und ausgebildet werden. Das Rohmaterial der *Bricolage* sind Objekte, die bereits existieren und schon Bedeutungen haben, die in der 'dominanten Kultur' bekannt sind“ (Markert 2009: 11, nach Clarke 1981: 137).

<sup>9</sup> Siehe hierzu (Hinnenkamp 2005: 7): „'Hybrid' lässt sich laut Duden umschreiben als 'aus Verschiedenartigem zusammengesetzt, von zweierlei Herkunft, gemischt, zwitterhaft', das Verb

Wie bereits erwähnt, bilden Spezifika des „Gastarbeiterdeutsch“ den Kern des primären Ethnolekts. Während die fossilisierte Lerner Sprache der ersten Gastarbeitergeneration *Einwortsätze, Fehlen von Kopulae, Ausfall des bestimmten und unbestimmten Artikels sowie der Flexionsformen, Verwendung des Infinitivs, Generalisierung des femininen Artikels »die«, Verwendung von »viel« als Gradpartikel, »niks« als Wort- und Satznegation* kennzeichnen (vgl. Riehl 2009: 123 nach Clyne 1968), sind für den primären Ethnolekt, der mit einer marginalisierten 'Ghetto'-Kultur assoziiert wird, grundsätzlich *Ausfall von Personalpronomina und Präpositionen in Präpositionalphrasen, Abweichungen in der Genus- und Kasusflexion sowie in der Verbstellung (Verberststellung und nicht Verbzweitstellung im Hauptsatz), neue Aufforderungspartikeln »musstu« (sprecherexklusiv) und »lassma« (sprecherinklusive), Aufmerksamkeitsmarker »ey« und »so« zur Eröffnung oder Beendigung von Redebeiträgen, Verwendung von Beschimpfungsformel(n), Tabu-Wörtern und fingierten Drohritualen, phonetische und prosodische Merkmale eines 'türkisch klingenden' Akzents wie etwa Koronalisierung des stimmlosen palatalen Frikativs »isch« als »ich«, »disch« als »dich«, Endnasal »net« bzw. »ned« als »nicht«, Nichtvokalisierung von auslautendem »r«, apikale Aussprache von »r« im Anlaut, Reduktion der Affrikate »ts« in Anlautclustern zum Frikativ »s« (»swei«), Vokalepenthese in komplexen Konsonantengruppen (»schätrasse«, »kalein«) sowie Tilgung des Endkonsonanten* charakteristisch.

Zweifelsohne wird der Zugang zu ethnolektalen Sprachelementen dank Massenmedien und ihren Gattungen im sprechsprachlichen Bereich (Comedy-CDs, Radio-Shows, Songtexten, Filmen, Talk-Shows oder Werbespots) sowie im schriftsprachlichen Bereich (Belletristik, Comics und Web-Seiten) gesichert. Hierbei wirkt der mediale, sprich „sekundäre“ Ethnolekt hochgradig konstruiert: „Für die Untersuchung sprachlicher Merkmale multi-ethnischer Jugendsprachen ist es wichtig, nicht-stilisierte Varianten, die im Kontakt Jugendlicher unterschiedlichen ethnischen Hintergrunds entstehen, von stilisierten Varianten zu unterscheiden, wie sie etwa in Comedy-Shows verwendet werden.“ (Wiese 2006: 12). Der vorstehend präsentierten Stellungnahme, die der Spezialistin für Linguistik des Deutschen an der Universität Potsdam, Prof. Dr. Heike Wiese entstammt, wird von der Autorin des Buches *Der Ethnolekt und seine mediale Verbreitung. Jugendliche Kontrasprache oder Wandelerscheinung?* (Hamburg, 2013), Jasmin Liese, folgendermaßen Vorschub geleistet:

---

'hybridisieren' wird schlicht mit 'bastardisieren' gleichgesetzt (Duden – Deutsches Universalwörterbuch 2001, S. 810). Wer mischt, zusammensetzt, bastardisiert etc., widerspricht, ja widersetzt sich dem – wie immer fiktiven – Reinheitsgebot. Nicht ganz zufällig verbergen sich dahinter nicht unbedingt Schwäche, Hilflosigkeit und Flickschusterei, sondern implizite wie explizite Selbstverständnisse – Identitäten, deren Träger und Trägerinnen diesen Schritt, Sprachgrenzen zu überspringen, als Antwort und Reaktion auf bestimmte sprachliche, sprachpolitische und historische Umstände, aber auch herausgefordert durch sie unternehmen.“

Der mediale Ethnolekt bleibt [somit] ein bloßes Hologramm des primären Ethnolekts, eine Projektion, in der einzelne herausstechende Elemente in unrealistisch hohen Frequenzen ausgereizt werden. [...] Der mediale Ethnolekt ist kein spontaner Sprachgebrauch, wie er in alltäglicher Kommunikation verwendet wird, sondern lediglich ein bis ins Detail konstruiertes Abbild der realen Gegebenheiten. (Liese 2013: 18–20)

Die Lokalisierung ethnolektal geprägter, standardferner Sprachstrukturen auf Vertreter der Mehrheitssprache, die sonst in keinem Verhältnis zu Sprechern des „primären“ Ethnolekts stehen, wird hingegen als der „tertiäre“ Ethnolekt genannt (vgl. Androutsopoulos 2001a, Auer 2003). Hierbei ermöglicht die Kenntnis ethnolektaler Codewerte es, in die Konversation mit gleichaltrigen Vertretern der Einwanderergesellschaft einzusteigen und obendrein als Sympathieträger zu gelten: Der Initiator von ethnolektal geprägter Kommunikation kann sich „als sympathischer und humorvoller Entertainer im Gespräch positionieren und in der Kommunikation mit seinen Freunden seine Beliebtheit und deren Wertschätzung seiner Gesellschaft steigern“ (Liese 2013: 26). Was allerdings den „sekundären“ Ethnolekt anbelangt, wird mit dem exzessiven Gebrauch von ethnolektalen Sprachelementen in Medien grundsätzlich ein Ziel verfolgt, und zwar, das klischeebehaftete Bild eines proleten- und machohaften Migrantenjugendlichen, der der deutschen Standardsprache nicht mächtig ist, wachzurufen: „Türkendeutsch wird [...] entweder in Konfliktsituationen mit den Deutschen verwendet, um eine fremde und bedrohliche Identität zu projizieren oder in der In-group in schulischen Konflikten und als Karikatur der Inkompetenz Dritter“ (Riehl 2009: 129).

### 3. Problembehafteter Kultur- und Sprachkontakt: Zur Handlung des Films

Zeki: Sie haben nicht gesagt, dass das die Asozialen sind.

Gudrun Gerster (die Schuldirektorin): *Wie bitte?* Was für ein Unwort ist das denn! Jugendliche aus bildungsfernen Schichten wollten Sie wohl sagen!

(Dagtekin 2013: 34)

Bevor gruppensprachenspezifische Phänomene in *FjG* genannt und aus linguistischer Sicht analysiert werden können, ist zumindest ein Einblick in das Filmgeschehen erforderlich. Die Nachvollziehbarkeit von sprachlichen Nuancen, kulturell bedingten Verhaltensweisen sowie deren Zielsetzung überhaupt bedarf jeweils der Situierung in Kontext und Situation. Zu diesem Zweck wird an dieser Stelle in die Hauptproblematik des Films eingeführt.

Vorab sei angemerkt, dass die von der monolingualen Norm abweichende Sprechweise des Hauptprotagonisten sowie seiner Schutzbefohlenen mit der Lebensbiographie und Lebenseinstellung der Betroffenen korreliert, Züge

jugendlicher Unbeschwertheit und Widerspenstigkeit trägt. Demnach erheitert die Hauptfigur in *FjG*, Zeki Müller das Publikum mit seiner *Null-Bock-auf-Schule*-Haltung, die er bereits eingangs vor der Lehrerin im Gefängnis (auf die Frage, warum er trotz mangelnden Interesses an Schule und Bildung beim Unterricht erscheint, gibt Zeki Folgendes preis: „Weil das der einzige Ort im Knast ist, wo es umsonst Kakao gibt.“ [Dagtekin 2013: 2]) sowie im Nachhinein vor der ihm überlassenen Klasse (Zeki: „In ein paar Wochen fliegt ihr eh alle, aber solange will ich meine Ruhe haben. [...] Ihr seid die Loser-Klasse, alle lästern über euch im Lehrerzimmer. Ich kann mit euch machen was ich will, es interessiert keinen. Ihr seid Abschaum.“ [Dagtekin 2013: 37]) einnimmt. Hierbei sieht seine eigene Schullaufbahn nicht gerade vorbildlich aus. Dies lässt sich direkt dem Gespräch mit Zekis Freundin entnehmen:

Zeki: Hab keine guten Erinnerungen an meine Schulzeit.

Charlie: Du warst auf `ner Schule? Wie lange denn?

Zeki: So bis zur neunten oder so. Weiß nicht mehr genau, war meine Crack-Phase.  
(Dagtekin 2013: 3)

Zudem sollte der Betroffene keinen Rückhalt an seinen Eltern gehabt haben, zumal die Mutter heroinsüchtig und der Vater „irgendein Freier“, „irgend 'n Kanacke“, „Hurensohn halt“ (Dagtekin 2013: 58) gewesen seien. Daraus ist ersichtlich, dass arme Verhältnisse, denen der Protagonist entstammt, seiner (kommunikativen) Handlungsweise ihren Stempel aufgedrückt haben. Wenden wir uns aber an dieser Stelle der eigentlichen Handlung des Films zu.

Nachdem der Bankräuber Zeki Müller aus dem Gefängnis entlassen worden ist, macht er sich auf die Suche nach der Beute. Gemeint ist das Geld, das seine Freundin Charlie vor dreizehn Monaten auf einer Baustelle vergraben hat und mit dem inzwischen aufgelaufene Schulden beglichen werden müssen. Nun aber haben sich Charlies Vermutungen, als ob dort nur Rohre verlegt würden, als fehlgeschlagen entpuppt. Die GPS-Ortung hat die Beute nämlich nicht mehr auf einer Baustelle, sondern unter einer neu errichteten Turnhalle der Münchner Goethe-Gesamtschule nachgewiesen. Um an sein Geld heranzukommen, bewirbt sich der Protagonist um die freie Stelle des verstorbenen Hausmeisters, wird aber wegen eines Missverständnisses als Aushilfslehrer für Deutsch und Sport eingestellt. Bereits am ersten Arbeitstag sieht sich Zeki mit den Niederungen deutscher Klassenzimmer konfrontiert. Insbesondere die Klasse 10b, als „Loser-/Amokklasse“ genannt (Dagtekin 2013: 29, 37), fällt hier negativ auf („In der 10b ist keiner drin, der nicht mindestens einmal wiederholt hat. Keiner von denen wird den Abschluss schaffen, mit denen kann man gar nicht arbeiten“ [Dagtekin 2013: 21]). Nachdem ihre Betreuerin Ingrid Leimbach-Knorr einen Selbstmordversuch gewagt und sich aus dem Fenster gestürzt hat, wird deren

Leitung der Referendarin Elisabeth Schnabelstedt übertragen. Obwohl sich „Lisi“ mit voller Hingabe der pädagogischen Tätigkeit widmet, ist sie schlicht außerstande, die nötige Autorität aufzubringen, um sich den Schülern gegenüber zu behaupten. Zahlreiche üble Schülerstreiche treiben sie sogar in Selbstverzweiflung und Resignation. In Anbetracht dessen fordert sie Zeki zur Übernahme der 10b auf. Dies fällt der Referendarin umso leichter, weil sie herausfindet, dass Zeki ihr Zeugnis für den Lehrauftrag kopiert hat. So bekommt Lisi ihre ehemalige 7b zurück, während Zeki die „Loserklasse“ übernimmt. Mit unkonventionellen Methoden und nicht zuletzt durch Lisis Unterweisung (Lisi: Es gibt so was wie einen pädagogischen Eid, wir haben eine Berufsehre. [...] Ich glaube, dass einige Kinder nicht gelernt haben an sich zu glauben und nicht wissen, was falsch oder richtig ist. Und wenn wir das nicht vermitteln, dann...keine Ahnung, landen sie im Gefängnis“ [Dagtekin 2013: 52]), erlangt Zeki den Respekt der Klasse und ihrer Anführer, Daniel und Chantal. Zudem sorgt der ehemalige Häftling mit einer Graffiti-Sprühaktion an einem Zug für die Imageverbesserung der Referendarin. Dabei sprayt ein Schüler die titelgebende Aufschrift *Fack ju Göhte*. Auch persönlich kommen sich die beiden 'Lehrkräfte' näher und verlieben sich ineinander. Inzwischen gräbt Zeki mit der Spitzhacke den Tunnel und kommt an die Beute. Kurz darauf entdeckt Lisi die Unterführung und erfährt von Zekis Vergangenheit als Verbrecher. Daraufhin beschließt sie den Kontakt zu ihrem kriminellen Freund weitgehend abubrechen. Mittlerweile erwägt der Betroffene einen erneuten Raubüberfall, lenkt allerdings davon ab, als ihm abrupt ehemalige Schüler entgegenkommen und er den Zug mit der Aufschrift *Fack ju Göhte* wiedererkennt. Er schenkt Lisi ein Kleid für das Abschlussfest in der Schule und gesteht der Direktorin, dass er kein Lehrer ist und nicht mal Abitur hat. Nun aber wird er nicht entlassen, sondern ganz im Gegenteil aufgrund eines (von der Direktorin) gedruckten falschen Abiturzeugnisses an der Stelle behalten. Denn die 10b zeigt inzwischen Interesse an der Schulbildung, was sich in ihren immer besseren Noten manifest macht.

#### **4. Analyse von jugendlichen, umgangssprachlichen und ethnolektalen Sprachmerkmalen im Film**

Die oben skizzierte Handlung des Films setzt die Untersuchung von jugendlichen, umgangssprachlichen und ethnolektalen Sprachformen, die den Sprechstil der Protagonisten kennzeichnen, voraus. Diese werden jetzt aufgrund der Analysebeispiele aus dem Filmstoff aufgezeigt (jeweils fett hinterlegt und so hervorgehoben) sowie erläutert, zumal sie mitunter sprachlich codierte Inhalte transportieren. Im Nachhinein werden Charakteristika des Sprechstils aus dem 'Ghetto' genannt und mit entsprechenden Beispielaussagen aus dem zu analysierenden Stoff belegt.

	Analysebeispiele	Sprachliche Besonderheiten, deren Auflistung und Entschärfung
1	2	3
1.	<p>[Gefängnis, eine Szene im Klassenraum]            Lehrerin: Setzen Sie das Verb vom Präsens ins Plusquamperfekt.            Zeki Müller: <b>Was ist noch mal Verb? Tu-Wort, ne.</b>            Lehrerin (genervt): Was fällt Ihnen zu den landwirtschaftlichen Bedingungen Südamerikas ein? Zeki: Kokain? [...]            Lehrerin: Herr Müller, Ihre mündliche Prüfung war eine Farce. Ich hörte, Sie werden diese Woche entlassen. Alles Gute – auch wenn Sie meiner Meinung nach mit so wenig Allgemeinbildung eine Gefahr für die Öffentlichkeit darstellen. (Dagtekin 2013: 1–2)</p>	<p><b>Was ist noch mal Verb? Tu-Wort, ne.</b>            - Was ist noch einmal (zur Wiederholung) ein Verb? Ein Tu-Wort, nicht wahr?</p>
2.	<p>[Am nächsten Tag, im Flur des Gefängnisses. Der Schließer führt Zeki durch den Flur. Auf der anderen Seite wird ein Gefangener namens Paco langgeführt. Zeki und Paco reden über den Flur.]            Paco (ruft Zeki zu): <b>Wir sehen uns in 2 Wochen, Alter.</b>            Zeki: <b>Hau rein. Lass die Seife nicht fallen.</b>            Paco (grinst): <b>Halt's Maul. Fick `ne Nutte für mich mit.</b>            (Dagtekin 2013: 2)</p>	<p><b>Wir sehen uns in 2 Wochen, Alter.</b>            - Wir werden uns in zwei Wochen wieder sehen, mein Freund.  <b>Hau rein. Lass die Seife nicht fallen.</b>            - Ich wünsche dir alles Gute. Und pass auf dich auf.  <b>Halt's Maul. Fick `ne Nutte für mich mit.</b>            - Danke. Ich wünsche dir auch alles Gute.</p>
3.	<p>[Auf dem Schulterrain. Zeki fährt mit seinem Auto auf den Parkplatz und fährt erst mal 10 Kinderfahrräder um. Die Schülerin Agnes betrachtet ihn düster.]            Agnes: Die Fahrräder darf man nicht umfahren.            Zeki: <b>Halt's Maul, Klugscheißer.</b>            Agnes: Wenn, dann wäre ich eine Klugscheißerin.            Zeki: <b>Quatsch nicht so viel und drück dir lieber mal'n paar von deinen Mond-Kratern aus.</b>            (Agnes holt konsterniert Luft. Zeki geht an ihr vorbei auf die Schule zu. Es klingelt zur ersten Stunde.)            (Dagtekin 2013: 6–7)</p>	<p><b>Halt's Maul, Klugscheißer.</b>            - Misch dich bitte nicht ein, es betrifft dich nicht.  <b>Quatsch nicht so viel und drück dir lieber mal'n paar von deinen Mond-Kratern aus.</b>            - Kümmere dich nicht um diese Angelegenheit, sondern Sorge dich lieber um deine unreine Haut.</p>
4.	<p>[Auf dem Schulflur. Ein Streit zwischen zwei Klassenkameraden]            Zeynep: <b>Junge, gib mir jetzt meine zwei Euro wieder. Ich muss Guthaben kaufen</b>            Burak: <b>Mädchen, verpiss dich.</b>            Zeynep: <b>Fick deine Mutter, ey.</b>            Burak: <b>Fick du deine Mutter.</b>            Zeki denkt kurz nach und schlägt dann dezent mit dem Ellenbogen den blauen Amok-Knopf. Ein sanftes Gongen tönt.            Zeki (seufzt): <b>Krass. Ständig läuft hier einer Amok.</b>            Die Direktorin Gudrun Gerster tritt auf den Flur: Was ist hier...Burak, wieso bist du nicht im Unterricht?            Zeki: <b>Der kleine Spinner hier hat den Alarm ausgelöst.</b></p>	<p><b>Junge, gib mir jetzt meine zwei Euro wieder. Ich muss Guthaben kaufen.</b>            - Bitte gib mir jetzt meine zwei Euro zurück. Ich müsste mein Handyguthaben aufladen.  <b>Mädchen, verpiss dich.</b>            - Nein, ich werde dir das Geld nicht zurückgeben.  <b>Fick deine Mutter, ey.</b>            - Das ist aber nicht nett von dir.  <b>Fick du deine Mutter.</b>            - Ja, ich weiß.  <b>Krass. Ständig läuft hier einer Amok.</b>            - Unglaublich. Andauernd verliert hier jemand die Nerven.</p>

1	2	3
4.	<p>[Burak: Ey, <b>Frau Gerster, ich schwöre, er war das.</b> Frau Gerster: Verwarnung. Deine Eltern bekommen einen Anruf. Freu dich drauf. (Daraufhin gibt sie einen Code ein und der Alarm verstummt.) Burak: <b>Wichser.</b> (Zeki spuckt ihm das Kaugummi gegen den Pulli und reibt es im Vorbeigehen noch mal so richtig schön in den Pulli ein. Daraufhin äußert er sich wie folgt): <b>Wenn du mich n[ach] einmal anfickst, dann steck ich dir deine eigene Faust s[ich] tief in den Arsch, dass du dich v[er]n innen am Hals kratzen kannst, du scheiß Petze.</b> (Er tritt ins Direktorat. Burak ist fassungslos.) Burak: <b>Tschüüsch ja...</b> (Dagtekin 2013: 8–10)</p>	<p><b>Der kleine Spinner hier hat den Alarm ausgelöst.</b> - Der (Burak) hat den Alarm ausgelöst. <b>Ey, Frau Gerster, ich schwöre, er war das.</b> - Nein, Frau Gerster, ich gebe mein Wort, Zeki hat den Alarm ausgelöst. <b>Wichser.</b> (Beleidigung) Ich mag dich nicht. <b>Wenn du mich n[ach] einmal anfickst, dann steck ich dir deine eigene Faust s[ich] tief in den Arsch, dass du dich v[er]n innen am Hals kratzen kannst, du scheiß Petze.</b> - Wenn du mich noch einmal meldest/verpetzt/mir in den Weg kommst dann werde ich dir physisch/körperlich 0á wehtun, du doofe Petze. <b>Tschüüsch ja...</b> - Auf Wiedersehen.</p>
5.	<p>[Auf dem Schulfloor] Die Lehrerin Elisabeth Schnabelstedt: Wer sind Sie denn eigentlich? Zeki: <b>Müller. Ich arbeite hier ab m[orgen].</b> <b>Aushilfslehrer. [...] Wegen Lehrplan, können wir uns da mal treffen, bisschen... austauschen und s[ich]?</b> Lisi: Bitte? Weswegen? Zeki: <b>Wegen dem Lehrplan.</b> Lisi: Wegen <i>des</i> Lehrplans? Zeki: <b>Hab ich d[ich] gesagt.</b> (Dagtekin 2013: 14–15)</p>	<p><b>Müller. Ich arbeite hier ab m[orgen].</b> <b>Aushilfslehrer. [...] Wegen Lehrplan, können wir uns da mal treffen, bisschen... austauschen und s[ich]?</b> - Mein Name ist Herr Müller. Ich werde hier ab morgen als Aushilfslehrer arbeiten. [...] Und könnten wir uns mal wegen des Lehrplans treffen und uns ein wenig austauschen? <b>Hab ich d[ich] gesagt.</b> - Das habe ich bereits gesagt.</p>
6.	<p>[Vor dem Schulgebäude] Lisi: Leute, so geht das nicht, geht ihr bitte... Zeki (brüllt): <b>Ey! Die Lehrerin redet mit euch, ihr Wichser! [...] Jetzt verpisst euch v[er]n Schulh[aus], [der] ich trete euch in eure unbehaarten Ärsche und p[er]ier euch eure Metallfressen.</b> (Dagtekin 2013: 20)</p>	<p><b>Ey! Die Lehrerin redet mit euch, ihr Wichser! [...] Jetzt verpisst euch v[er]n Schulh[aus], [der] ich trete euch in eure unbehaarten Ärsche und p[er]ier euch eure Metallfressen.</b> - Achtung! Die Lehrerin spricht mit euch! Jetzt verlasst bitte unverzüglich den Schulhof, sonst wird das Konsequenzen haben. (Metallfressen = sind Schüler, die Zahnsparangen tragen)</p>
7.	<p>[Im Klassenraum mit der Klasse 7b] Zeki: Mein Name ist Herr Müller. <b>Und wenn ihr keinen Stress w[ollt], dann haltet ihr die Klappe. Ich bin hier nur v[er]übergehend. Ihr steht alle auf Eins. Jeder, der mir auf die Eier geht, kriegt eine N[ote] Abzug. Habt Ihr das kapiert? Du da? Die Dicke, hörst du zu?</b> (Ein kräftigeres Mädchen nickt unsicher, während sie ihren Donut kaut.) Zeki: <b>Friss nicht s[ich] viel, [der] willst du als Jungfrau sterben. [...] Ihr macht jetzt mal 'ne Liste, auf der jeder einträgt, was sein Lieblingsfilm ist. Ihr s[agt] bitte dafür, dass in jeder Stunde eine DVD v[er]handen ist.</b></p>	<p><b>Und wenn ihr keinen Stress w[ollt], dann haltet ihr die Klappe. Ich bin hier nur v[er]übergehend. Ihr steht alle auf Eins. Jeder, der mir auf die Eier geht, kriegt eine N[ote] Abzug. Habt Ihr das kapiert? Du da? Die Dicke, hörst du zu?</b> - Und wenn ihr keine Schwierigkeiten wollt, dann seid leise. Ich bin nur vorübergehend hier. Jeder von euch hat zurzeit eine Eins. Jedoch bekommt jeder, der mich stört eine Note abgezogen. Habt ihr das verstanden? Du auch? Das Mädchen mit dem Übergewicht, hörst du zu?</p>



1	2	3
7.	<p>Agnes: <b>Gehen auch VHS?</b>  Zeki: Was soll das sein?  Agnes: <b>Videokassetten?</b>  Zeki: <b>Wenn's den Film nicht auf DVD gibt, isse's n scheiß Film. Ich hab keinen Bock auf alte Schinken aus der Schwarz-Weiß-Sammlung Eurer Nazi-Großeltern.</b>  (Dagtekin 2013: 24–25)</p>	<p><b>Friss nicht so viel, oder willst du als Jungfrau sterben. [...] Ihr macht jetzt mal 'ne Liste, auf der jeder einträgt, was sein Lieblingsfilm ist. Ihr sorgt bitte dafür, dass in jeder Stunde eine DVD vorhanden ist.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bitte esse nicht so viel, oder willst du für immer unattraktiv bleiben? ... [...] Alle machen jetzt bitte eine Liste, in die jeder seinen Lieblingsfilm einträgt. Bitte tragt Sorge dafür, dass in jeder Unterrichtsstunde eine DVD vorhanden ist.</li> </ul> <p><b>Wenn's den Film nicht auf DVD gibt, isse's n scheiß Film. Ich hab keinen Bock auf alte Schinken aus der Schwarz-Weiß-Sammlung Eurer Nazi-Großeltern.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wenn der Film nicht auf DVD zu bekommen ist, dann ist er nicht gut. Ich habe keine Lust auf alte Schwarz-Weiß-Filme aus der Sammlung eurer Großeltern, die wahrscheinlich Nazis sind.</li> </ul>
8.	<p>[Vor dem Schulgebäude. Die Schülerin Chantal aus der Klasse 10b spricht ihren Lehrer wie folgt an]:  <b>Ey, Herr Müller?</b>  <b>Zeki: Jetzt nicht, verpiss dich.</b>  <b>Chantal: Ey, wegen Deutsch. Ich hab nur Jurassic Park 1 im Internet gefunden, aber auf Liste steht, dass ich Jurassic Park 2 mitbringen soll. Ist dasn Problem?</b>  Lisi: Chantal, auf <i>der</i> Liste, ne? Die Präposition ist keine Option. Chantal: <b>Hä? Was labern Sie denn jetzt? Also sag, Herr Müller.</b>  Zeki: (etwas gereizt): Wir haben Jurassic Park schon mit Bülent geguckt.  Chantal: <b>Aber da waren eh voll viele bei Förder.</b>  <b>Zeki: Mach, was du willst, aber geh weiter, du stinkst derbe nach CK One.</b>  (Chantal geht mit Augendreher ab.)  (Dagtekin 2013: 42–43)</p>	<p>Chantal: <b>Ey, Herr Müller?</b>  Zeki: <b>Jetzt nicht, verpiss dich.</b>  Chantal: <b>Ey, wegen Deutsch. Ich hab nur Jurassic Park 1 im Internet gefunden, aber auf Liste steht, dass ich Jurassic Park 2 mitbringen soll. Ist dasn Problem?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hallo, Herr Müller? Zeki: Ich kann jetzt nicht. Chantal: Also ich habe eine Frage wegen des Deutschunterrichts. Ich habe im Internet nur den Film Jurassic Park 1 finden können. Jedoch ist aus der Liste zu entnehmen, dass ich Jurassic Park 2 mitbringen soll. Wäre das ein Problem?</li> </ul> <p><b>Hä? Was labern Sie denn jetzt? Also sag, Herr Müller.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie bitte? Wovon sprechen Sie denn jetzt? Also bitte, Herr Müller, antworten Sie mir.</li> </ul> <p><b>Aber da waren eh voll viele bei Förder.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aber zu dem Zeitpunkt waren viele Schüler im Förderunterricht</li> </ul> <p><b>Mach, was du willst, aber geh weiter, du stinkst derbe nach CK One.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Du kannst selbst entscheiden. Doch bitte gehe jetzt weiter. Ich mag dein Parfüm nicht.</li> </ul>
9.	<p>[Im Sportunterricht in der Schwimmhalle. Zeki nimmt Chantal und wirft sie ins Wasser.]  Zeki: Du sollst Sport machen. Los, schwimm. 10 Bahnen. Vorher lass ich dich nicht raus. <b>Deine gefälschte Krankschreibung kannst du in den Arsch schieben.</b>  Chantal (planscht los): <b>Oah Mann, ey. Herr Müller. Sie sind so ein Faschister.</b>  (Dagtekin 2013: 46)</p>	<p><b>Deine gefälschte Krankschreibung kannst du in den Arsch schieben.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich glaube dir nicht, dass dein Attest vom Arzt original ist.</li> </ul> <p><b>Oah Mann, ey. Herr Müller. Sie sind so ein Faschister.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Herr Müller, Sie sind nicht fair.</li> </ul>

1	2	3
10.	<p>[Eine Schulpause. Zeki und Chantal führen ein Gespräch]  Zeki: Dieser Test, den ihr neulich gemacht habt. (Chantal hört irritiert auf, sich die Fingernägel zu lackieren.)  Chantal: <b>Hä?</b>  Zeki: Du warst die Beste. Es kann sein, dass du vielleicht sogar eine Klasse überspringst.  Chantal: <b>Aber ich hab voll die schlechten Noten.</b>  Zeki: Weil du unterfordert bist. Das ist oft so bei Hochbegabten. Du wirst ab jetzt speziell gefördert. Es kann sein, dass du schon mit 17 dein Abitur haben wirst. <b>Allerdings musst du aufhören dich von den anderen runterziehen zu lassen und mich bisschen Einsatz zeigen.</b>  Chantal (begeistert): <b>Krass, krass...ey...ohne Scheiß ich zittere voll, Herr Müller, Sie verarschen mich nicht, oder? [...]</b>  Zeki: <b>Wer ist das dahinter?</b>  Zeynep: <b>Die Behinderten werden von der Hauptschule abgezogen.</b>  Zeki: <b>Die sehen nicht behinderter aus als ihr.</b>  Zeynep: <b>Ja, ey die Nerds, Mhm. Jugend Forscht und so.</b>  Zeki: Ja, helf denen mal.  Chantal: <b>Nö, warum?</b>  Zeki: <b>Weil du selber bald'n Nerd sein wirst.</b> Weil das die einzigen Männer sind, die dich nicht gut finden, wenn du erst mal Chemie studierst, Leberwurstflecken aufm Kittel und fettige Haare hast. (Chantal ist ganz aufgewühlt und hin- und hergerissen.)  Chantal: <b>Schwöre, Herr Müller, Sie machen mich voll fertig.</b>  (Sie stellt sich daraufhin mit ihren Mädels vor die Hauptschüler.)  (Dagtekin 2013: 74–75)</p>	<p><b>Hä?</b>  - Bitte? Welchen Test meinst du?  <b>Aber ich hab voll die schlechten Noten.</b>  - Aber ich habe ziemlich schlechte Noten.  <b>dich von den anderen runterziehen zu lassen</b>  - dich von anderen beeinflussen zu lassen  <b>Krass, krass...ey...ohne Scheiß ich zittere voll, Herr Müller, Sie verarschen mich nicht, oder?</b>  - Unglaublich! Ich zittere vor Herr Müller.  Das meinen Sie nicht ernst, oder?  Zeynep: <b>Die Behinderten werden von der Hauptschule abgezogen.</b>  Zeki: <b>Die sehen nicht behinderter aus als ihr.</b>  Zeynep: <b>Ja, ey die Nerds, Mhm. Jugend Forscht und so.</b>  - Zeynep: Die Jugendlichen werden von den Schülern der Hauptschule gemobbt.  Zeki: Die sehen nicht anders als ihr aus.  Zeynep: Das sind begabte Schüler. <i>Jugend Forscht.</i>  <b>Weil du selber bald'n Nerd sein wirst.</b>  - Weil du selbst bald zu den begabten gehörst wirst.  <b>Schwöre, Herr Müller, Sie machen mich voll fertig.</b>  - Ich muss schon sagen, Herr Müller. Sie bringen mich ziemlich durcheinander.</p>
11.	<p>[Im Klassenraum mit der Klasse 10b]  Zeki: Als Frau Schnabelstedt wollte unbedingt für Kunst einen Wettbewerb machen. (Die Schüler der 10b raunen beeindruckt.)  Lisi: Ich weiß nicht mal, was ein Wettbewerb ist.  Zeki: Der ganze Zug wird vollgesprüht.  Lisi: Der ganze Zug? Das ist rechtlich aber schon ein Problem, oder?  Zeki: <b>Ja, klar. Deswegen ist es cool.</b> [...] Habt Ihr alle die SMS bekommen?  (Die Schüler nicken und setzen ihre Mützen auf.)  Ein Mädchen: Ich hab keine Skimütze.  Zeki: Binde dir dein Kopftuch ums Gesicht. [...]  Lisi: Und was malt man da jetzt?</p>	<p><b>Ja, klar. Deswegen ist es cool.</b>  - Ganz genau. Aus diesem Grund ist es auch angesagt.  <b>Was cooles, du kannst deinen Namen taggen oder 'n Quickpiece.</b>  - Etwas, das dir gefällt. Du kannst deinen Namen aufsprühen und somit etwas markieren oder ein schnelles, weniger aufwändiges Bild sprühen.  <b>Ja, ich mach vielleicht was 70smäßiges.</b>  - Ja, ich könnte etwas Typisches für die 70-er Jahre sprühen.</p>

1	2	3
11.	<p>Zeki: <b>Was cooles, du kannst deinen Namen taggen oder `n Quickpiece.</b> (Lisi räuspert sich und fixiert professionell die Fläche. Sie checkt mit der H[and ein bisschen w[as] [ü]b und beginnt d[ann] zu spr[ü]hen.)</p> <p>Lisi: <b>Ja, ich mach vielleicht was 70smäßiges. Find ich ganz schön.</b> (Die Schüler stellen sich hinter Lisi, die ein Flower Power Pe[te]-Zeichen gesprüht h[at]. Und ein stilisiertes Portr[ät]. Lisi dreht sich um. Die Schüler gucken sie [un]erkennend [an].)</p> <p>Ch[ar]it[ät]: <b>Voll geil, Frau Schnabelstedt. Voll instagram style.</b> Lisi: Hmm. (Keine Ahnung, wovon die reden). Sie öffnet ihr Notizbuch und schreibt "inst[agram] rein. Gleich unter "check" und "L[ü]ser".</p> <p>Lisi: So, wollen wir uns m[it] Eure Bilder [an]gucken und die gemeins[am] bewerten? (Sie tritt ein p[ar] Schritte zur Seite und blickt [auf] eine Gr[afik]. FACK JU GÖHTE.)</p> <p>Bur[ke]: <b>Swag oder?</b> Lisi: Sw[ag]hetti Yolognese, Bur[ke]. (Die Schüler kichern. Lisi ist ein bisschen stolz, nimmt eine rote Sprühdose und verbessert die Rechtschreibfehler. Zeki beob[achtet] sie n[ä]hezu zärtlich. Er hört Stimmen und sieht T[is]chenl[amp]en in der Ferne.)</p> <p>Zeki: <b>Ey! Verpissung! Da sind Bullen!</b> (Die Schüler rennen weg. Lisi steht [un]gewurzelt d[ar] [aus dem Bild].)</p> <p>Ch[ar]it[ät]: <b>Ey, Herr Müller, ich schwöre, das war voll knapp.</b> (D[ie]g[er]tekin 2013: 81–84)</p>	<p><b>Voll geil, Frau Schnabelstedt. Voll instagram style.</b> - D[ies] ist Ihnen super gut gelungen, Fr[au] Schn[abelstedt]. M[an] könnte es bei Inst[agram] veröffentlichen.</p> <p><b>Swag oder?</b> - D[ies] können Sie stolz dr[uf] sein.</p> <p><b>Ey! Verpissung! Da sind Bullen!</b> - Los! Wir müssen schnell weg! Die Polizei kommt!</p> <p><b>Ey, Herr Müller, ich schwöre, das war voll knapp.</b> - Wir wären f[ür]st erwischt worden, Herr Müller.</p>
12.	<p>[In der The[ater]-AG]</p> <p>Zeki: <b>Eure Bühne ist mega kacke, das sieht alles aus wie auf diesem Sender, den man immer ganz schnell wegschaltet, wenn man aus Versehen draufklickt.</b> [...] Wo die Fr[anzö]sisch reden.</p> <p>Lisi: Meinst du Arte?</p> <p>Zeki: J[un] gen[au]. <b>Versteht doch kein Arsch.</b> Und w[as] soll d[ies] überh[aupt] mit dieser gestelzten Spr[ache]? Ein älterer Lehrer Herr Gundl[ach] (entsetzt): D[ies] ist Sh[er]kespe[ire].</p> <p>Zeki: Der ist doch seit ungefähr viert[ausend] J[ahren] tot. Wieso übersetzt m[an] d[ies] nicht in <i>normales</i> Deutsch? Herr Gundl[ach]: Sie sollten sich w[as] schämen, Herr Kollege.</p> <p>ZEKI: Ich will jetzt schon mein Geld zurück. <b>Das ist alles mega Schrott, Gundlach hat keine Ahnung, damit gewinnt ihr diese Pickel-Oscars ganz bestimmt nicht.</b></p> <p>Herr Gundl[ach]: Also d[ies] muss ich mir nicht gef[ü]llen l[assen], ich m[ö]che d[ies] jetzt seit 24 J[ahren] und es k[om]mt immer sehr gut [an].</p>	<p>Eure Bühne ist <b>mega kacke.</b> - Eure Bühne gefällt mir nicht. wenn m[an] [aus] Versehen <b>draufklickt.</b> - wenn m[an] [aus] Versehen [auf] diesen Sender sch[alt]et.</p> <p><b>Versteht doch kein Arsch.</b> - D[ies] versteht niem[an]d.</p> <p><b>Das ist alles mega Schrott, Gundlach hat keine Ahnung, damit gewinnt ihr diese Pickel-Oscars ganz bestimmt nicht.</b> - D[ies] ist doch [alles] zu nichts zu gebr[ä]uchen (ver[let]t), Grundl[ach] versteht nicht so viel von The[ater], d[amit] gewinnt ihr keinen Wettbewerb.</p>

1	2	3
	<p>Zeki: Ja, im Altenheim vielleicht.  Herr Gundlach: Dann machen Sie es doch, wenn die junge Generation alles besser weiß? Bitte sehr!  Herr Gundlach: Dann machen Sie es doch, wenn die junge Generation alles besser weiß? Bitte sehr!  (Er geht und knallt die Tür.)  Zeki: Ey, ich kann nicht <i>alles</i> übernehmen, ich hab bloß die halbe Stundenzahl.  (Dagtekin 2013: 86–87)</p>	
13.	<p>[Im Klassenraum]  Danger: Wann kommt Herr Müller wieder?  Lisi: Er kommt gar nicht wieder.[...] Er hat gelogen, er hat mich ausgenutzt und er hat eure Zukunft aufs Spiel gesetzt, ich wüsste nicht, was es da noch zu reden gib! Seinetwegen werdet Ihr alle sitzen bleiben! Was bitte ist so <i>toll an ihm</i>?!  Chantal (leise): Er hat uns verstanden.  Lisi: (scharf): Diese Klausur ist eure letzte Chance.  Danger: <b>Ist ja okay, machen Sie mal nicht so einen Stress.</b>  (Unerwartet treten Laura und Charlie ein.)  Laura (reicht Lisi einen Zettel und eine Tasche): Ich soll dir das geben.  (Lisi faltet den Zettel auseinander.)  Zeki (off): <b>Ich hab das Geld schon seit Wochen. Aber ich bin geblieben. Deinetwegen. Dachte, dass ich neu anfangen kann. Neuer Job und so. Als Beweis kriegst du das Geld. Zahl die Turnhalle, damit die Schule nicht pleite geht oder so. Den Rest kannst du für Laura aufheben, ich schätze, sie wird mal ins Ausland wollen oder so. An dem Geld klebt kein Blut, also scheiß dich nicht ein. Ich besorg mir was Neues.</b>  (Sie blickt in die Tasche voller Geld.)  Charlie: Er wird wieder irgendwo einbrechen, wenn Sie ihn jetzt im Stich lassen. Sie waren die erste für die er sich ändern wollte.  Lisi (aufgewühlt): Fuck!  Burak (begeistert): Sie haben "fuck" gesagt. Sie müssen tausend Euro ins Fick-Schwein stecken.  (Dagtekin 2013: 109–111)</p>	<p><b>Ist ja okay, machen Sie mal nicht so einen Stress.</b>  - Das ist schon in Ordnung. Regen Sie sich nicht so auf.  <b>Ich hab das Geld schon seit Wochen. Aber ich bin geblieben. Deinetwegen. Dachte, dass ich neu anfangen kann. Neuer Job und so. Als Beweis kriegst du das Geld. Zahl die Turnhalle, damit die Schule nicht pleite geht oder so. Den Rest kannst du für Laura aufheben, ich schätze, sie wird mal ins Ausland wollen oder so. An dem Geld klebt kein Blut, also scheiß dich nicht ein. Ich besorg mir was Neues.</b>  - Ich habe das Geld bereits seit Wochen. Aber ich bin geblieben. Deinetwegen. Ich dachte, dass ich von neuem anfangen könnte. Mit einer neuen Arbeitsstelle und so weiter. Um das zu beweisen, bekommst du das Geld. Bezahle die Turnhalle, damit die Schule nicht pleite geht. Den Rest kannst du für Laura aufheben, denn ich schätze, sie wird einmal ins Ausland gehen wollen oder ähnliches. Das ist kein illegal erworbenes Geld, also mach dich nicht verrückt. Ich kann mir etwas Neues besorgen.</p>

Die Analyse der Beispielaussagen aus dem Filmstoff ermöglicht eine ausführliche(re) Charakteristik der Sprachmerkmale. Spezifika des medial gesteuerten 'Ghetto'-Deutschen sind demnach:

(auf morphologisch-syntaktischer Ebene)

1. **Artikelausfall** (auch in Präpositionalphrasen)

– *Was ist noch mal Verb? Tu-Wort, ne.* (Dagtekin 2013: 1)

– *Ich muss Guthaben kaufen.* (Dagtekin 2013: 8)

– *Ich hab nur Jurassic Park 1 im Internet gefunden, aber auf Liste steht, dass ich Jurassic Park 2 mitbringen soll.* (Dagtekin 2013: 43)

## 2. **Verbspitzenstellung** (Verberststellung und nicht Verbzweitstellung) in Aussagesätzen

- *Hab ich doch gesagt.* (Dagtekin 2013: 15)
- *Versteht doch kein Arsch.* (Dagtekin 2013: 87)
- *Ist ja okay, machen Sie mal nicht so einen Stress.* (Dagtekin 2013: 111)

## 3. **Verschleifungen, Klitisierung des unbestimmten und bestimmten Artikels**

- *Deine gefälschte Krankschreibung kannst du dir in den Arsch schieben.* (Dagtekin 2013: 46)
- *Quatsch nicht so viel und drück dir lieber mal «n paar von deinen Mond-Kratern aus.* (Dagtekin 2013: 7)
- *Weil du selber bald «n Nerd sein wirst.* (Dagtekin 2013: 74)
- *Wenn «s den Film nicht auf DVD gibt, isses «n scheiß Film.* (Dagtekin 2013: 25)
- *Ist dasn Problem?* (Dagtekin 2013: 43)

## 4. **Endsilbenabschwächung**

- *Aber ich hab voll die schlechten Noten.* (Dagtekin 2013: 73)
- *Ja, ich mach vielleicht was 70smäßiges.* (Dagtekin 2013: 82)
- *Ich besorg mir was Neues.* (Dagtekin 2013: 112)

## 5. **Tendenz zur Ausklammerung**

- *Die sehen nicht behinderter aus als ihr.* (Dagtekin 2013: 74)
- *Was cooles, du kannst deinen Namen taggen oder «n Quickpiece.* (Dagtekin 2013: 82)

## 6. **Der übermäßige (exzessive) Gebrauch der Partikeln »ey« und »so« als Fokusmarker und Intensivierer** (vorangestellt, nachgestellt und als Klammer eingesetzt)

- *Ey, Herr Müller?* (Dagtekin 2013: 42)
- *Ey, wegen Deutsch.* (Dagtekin 2013: 43)
- *Ey! Verpissung! Da sind Bullen!* (Dagtekin 2013: 83)
- *Ey Herr Müller, ich schwöre, das war voll knapp.* (Dagtekin 2013: 84)
- *Ja, ey die Nerds, Mann. Jugend Forscht und so.* (Dagtekin 2013: 74)
- *Neuer Job und so.* (Dagtekin 2013: 111)
- *Zahl die Turnhalle, damit die Schule nicht pleite geht oder so.* (Dagtekin 2013: 112)

7. **Vagheitsausdrücke**, so genannte **Hedges** (*so ne, mal so*)

- *Sie sind so ein Faschister.* (Dagtekin 2013: 46)
- *Ist ja okay, machen Sie mal nicht so einen Stress.* (Dagtekin 2013: 111)

(auf lexikalischer Ebene)

8. **Desemantisierte verstärkende Adjektive und Adverbien** (*krass, voll, geil, mega*)

- *Aber ich hab voll die schlechten Noten.* (Dagtekin 2013: 73)
- *Voll geil, Frau Schnabelstedt. Voll instagram style.* (Dagtekin 2013: 83)
- *Krass, krass...ey...ohne Scheiß ich zittere voll, Herr Müller, Sie verarschen mich nicht, oder?* (Dagtekin 2013: 74)
- *Aber da waren eh voll viele bei Förder.* (Dagtekin 2013: 43)
- *Eure Bühne ist mega kacke.* (Dagtekin 2013: 86)
- *Das ist alles mega Schrott, Gundlach hat keine Ahnung, damit gewinnt ihr diese Pickel-Oscars ganz bestimmt nicht.* (Dagtekin 2013: 87)

9. **Lexikalisches Material mit jugendsprachlichem Charakter** (z.T. als 'vulgär' eingestuft wie *ficken, Arsch, Klugscheißer, Wichser*)

- *Was cooles, du kannst deinen Namen taggen oder `n Quickpiece.* (Dagtekin 2013: 82)
- *Voll instagram style.* (Dagtekin 2013: 83)
- *Swag oder?* (Dagtekin 2013: 83)
- *Hä? Was labern Sie denn jetzt?* (Dagtekin 2013: 43)
- *Ey! Die Lehrerin redet mit euch, ihr Wichser!* (Dagtekin 2013: 20)
- *Halt`s Maul. Fick `ne Nutte für mich mit.* (Dagtekin 2013: 2)
- *Halt`s Maul, Klugscheißer.* (Dagtekin 2013: 6)
- *Mädchen, verpiss dich.* (Dagtekin 2013: 8)
- *Jetzt verpisst euch vom Schulhof, oder ich trete euch in eure unbehaarten Ärsche und polier euch eure Metallfressen.* (Dagtekin 2013: 20)
- *Ja, ey die Nerds, Mann. Jugend Forscht und so.* (Dagtekin 2013: 74)
- *Ey! Verpissung! Da sind Bullen!* (Dagtekin 2013: 83)

10. **Der häufige Gebrauch der Formel »ich schwöre« zur Bestätigung**

- *Ey, Frau Gerster, ich schwöre, er war das.* (Dagtekin 2013: 9)
- *Ey, Herr Müller, ich schwöre, das war voll knapp.* (Dagtekin 2013: 84)
- *Schwöre, Herr Müller, Sie machen mich voll fertig.* (Dagtekin 2013: 74)

## 5. Eine Zusammenfassung und ein Ausblick

In dem vorliegenden Beitrag wird dem Zusammenhang zwischen der medial stilisierten Sprache und der sozialen Gruppe nachgegangen. Gegenstand der Untersuchung stellt der „medial-sekundäre“ Ethnolekt (im Sinne von Jannis Androutsopoulos und Peter Auer) dar, der die Sprechweise von jugendlichen 'Ghetto'-Bewohnern zu widerspiegeln hat, im Endeffekt aber ein proletenhaftes Verhalten bei den Akteuren offenbart. Insbesondere der auf defizitäres Deutsch hinauslaufende Sprechstil verortet die Betroffenen im gesellschaftlichen 'Aus', in einer Parallelgesellschaft, die nebenbei vor sich hindämmert. So wird die Sprache (die kommunikative Handlungsweise derart ghettoisierter Jugendlicher) zu einem unabdingbaren Mittel der *Typisierung*; mit dem die *Fremd- und Selbststilisierung* vollzogen werden können.

Darüber hinaus wird im Beitrag explizit deutlich gemacht, dass der „medial-sekundäre“ Ethnolekt im Vergleich zum „primären“ Ethnolekt hochgradig konstruiert wird und ihm Übertreibung und Ironie innewohnen. Der Sinn dahinter ist eindeutig, und zwar, mittels der Sprach(gestaltung) genügend Beweise für die soziale Benachteiligung ethnolektaler Sprecher zu liefern.

Obwohl sich im Einzelethnolekt die Charakteristika des „Gastarbeiterdeutsch“ wiederfinden, werden sie von jugendlichen Sprechern dieser Varietät ausgebaut, de- und rekontextualisiert und in neue Zusammenhänge gebracht. Vor diesem Hintergrund sei betont, dass im besagten Sprechstil gesprochensprachliche und jugendsprachliche Merkmale überwiegen, was sich vor allem auf morphologisch-syntaktischer und lexikalischer Ebene bemerkbar macht. Diese kommen allerdings nicht willkürlich vor, sondern werden ganz umgekehrt zielbewusst zur Interaktion mit Gleichaltrigen eingesetzt. Aufgrund einer linguistisch orientierten Analyse, deren Basis das Drehbuch zum Film *Fack ju Göhte* (2013) war, war es für die Autorin des vorliegenden Beitrags möglich, Spezifika des „sekundären“ Ethnolekts zu extrahieren und erläuternd zu analysieren. Hoffentlich dient die Analyse von medial stilisierten, ethnolektalen Elementen weiteren Untersuchungen auf diesem Gebiet.

### Bibliografie

- Androutsopoulos J. (2001a): „Ultra korregd Alder!“ Zur medialen Stilisierung und Popularisierung von „Türkendeutsch“, [in:] *Deutsche Sprache* 29, 4, S. 321–339.
- Androutsopoulos J. (2001b): *From the streets to the screens and back again: On the mediated diffusion of ethnolectal patterns in contemporary German*. (= LAUD, Series A, 522). Essen.
- Auer P. (2003): „Türkenslang“ – ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. In: Häcki-Buhofer A. (Hg.): *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen/Basel, S. 255–264.

- Cano□lu H. D. (2012): Kanak Sprak versus Kiezdeutsch – Sprachverfall oder sprachlicher Spezialfall? Eine ethnolinguistische Untersuchung. Berlin.
- Clarke J. (1981): Stil, [in:] Clarke J./Honneth A. (Hg.): Jugendkultur als Widerstand. 2. Aufl. Frankfurt a.M., S. 133–157.
- Clyne M. (1968): Zum Pidgin-Deutsch der Gastarbeiter, [in:] Zeitschrift für Mundartforschung 35, S. 130–139.
- Dagtekin B. (2013): Fack ju Göhte. Drehbuch zum Film, [in:] [http://www.fjg-film.de/downloads/fjg\\_drehbuch.pdf](http://www.fjg-film.de/downloads/fjg_drehbuch.pdf), (Zugriff am 22.03.2015).
- Dirim Ý./Auer P. (2004): Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. Berlin: Walter de Gruyter.
- Erfurt J. (2003): Multisprech: Hybridität, Variation, Identität. Oldenburg.
- Hartung W./Shethar A. (Hg.): Kulturen und ihre Sprachen. Die Wahrnehmung anders Sprechender und ihr Selbstverständnis. Abhandlungen der Leibniz-Sozietät, Bd. 7. Berlin.
- Hinnenkamp V. (2002): Deutsch-türkisches Code-Mixing und Fragen der Hybridität, [in:] Hartung W./Shethar A. (Hg.): Kulturen und ihre Sprachen. Die Wahrnehmung anders Sprechender und ihr Selbstverständnis. Abhandlungen der Leibniz-Sozietät, Bd. 7. Berlin, S. 123–144.
- Hinnenkamp V./Meng K. (2005): Einleitung, [in:] Hinnenkamp V./Meng K.: Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Tübingen, S. 7–18.
- Kallmeyer W. (1994): Kommunikation in der Stadt. Teil 1: Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim. (= Schriften des Instituts für deutsche Sprache 4.1). Berlin.
- Kallmeyer W. (1995): Kommunikation in der Stadt. Teil 2: Ethnographien von Mannheimer Stadtteilen. (= Schriften des Instituts für deutsche Sprache 4.2). Berlin.
- Keim I. (1978): Gastarbeiterdeutsch. Untersuchungen zum sprachlichen Verhalten türkischer Gastarbeiter. Tübingen: Narr.
- Keim I. (1995): Kommunikation in der Stadt. Teil 3: Kommunikative Stilistik einer sozialen Welt „kleiner Leute“ in der Mannheimer Innenstadt. (= Schriften des Instituts für deutsche Sprache 4.3). Berlin.
- Keim I. (2001): Die Powergirls – Aspekte des kommunikativen Stils einer Migrantinnengruppe in Mannheim, [in:] Jakobs E.-M./Rothkegel A. (Hg.): Perspektiven auf Stil. (= Reihe Germanistische Linguistik 226). Tübingen, S. 375–400.
- Keim I. (2002): Bedeutungskonstitution und Sprachvariation. Funktionen des «Gastarbeiterdeutsch» in Gesprächen jugendlicher MigrantInnen, [in:] Deppermann A.: Be-deuten: Wie Bedeutung im Gespräch entsteht. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 134–157.
- Keim I. (2011): Form und Funktion ethnolektaler Formen: türkischstämmige Jugendliche im Gespräch, [in:] Eichinger L. M./Plewnia A./Steinle M. (Hg.): *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen, S. 157–188.
- Keim I. (2012): Mehrsprachige Lebenswelten. Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen. Tübingen: Narr Verlag.
- Keim I./Schütte W. (2002): Einleitung, [in:] Keim I./Schütte W. (Hg.): Soziale Welten und kommunikative Stile: Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. (= Studien zur Deutschen Sprache 22). Tübingen, S. 9–26.
- Keim I./Schütte W. (2002): Einleitung, [in:] Keim I./Schütte W. (Hg.): Soziale Welten und kommunikative Stile: Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. (= Studien zur Deutschen Sprache 22). Tübingen, S. 9–26.
- Liese J. (2013): Der Ethnolekt und seine mediale Verbreitung. Jugendliche Kontrasprache oder Wandelerscheinung. Hamburg: Bachelor + Master Publishing.
- Markert S. (2009): Kommunikative Nähe und Stilisierung von Jugendlichkeit, [in:] Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache, Band 36, Mannheim.
- Ramelsberger A. (2010): Angst vor Ghettos, [in:] <http://www.sueddeutsche.de/politik/wohnviertel-in-berlin-angst-vor-ghettos-1.434116> (Zugriff am 22.03.2015).



- Riehl C. M. (2009): Sprachkontaktforschung: Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Schlobinski P./Heins N-Ch. (Hg.) (1998): Jugendliche und „ihre“ Sprache: Sprachregister, Jugendkulturen und Wertesysteme. Wiesbaden.
- Schlobinski P./Kohl G./Ludewigt I. (1993): Jugendsprache: Fiktion und Wirklichkeit. Wiesbaden.
- Schwitalla J. (1995): Kommunikation in der Stadt. Teil 4: Kommunikative Stilistik zweier sozialer Welten in Mannheim-Vogelstang. (= Schriften des Instituts für deutsche Sprache 4.4). Berlin.
- Selting M./Hinnenkamp V. (1989): Einleitung: Stil und Stilisierung in der interpretativen Soziolinguistik, [in:] Hinnenkamp V./Selting M. (Hg.): Stil und Stilisierung: Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik. (= Linguistische Arbeiten 235). Tübingen, S. 1–23.
- Soeffner H-G. (1986): Stil und Stilisierung, [in:] Gumbrecht H. U./Pfeiffer L. (Hg.): Stil: Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselements. Frankfurt a.M., S. 317–341.
- Von UsLAR M. (2013): „Geisterkranker!“ Die Teenagerkomödie „Fack ju Göhte“ ist der erfolgreichste deutsche Film des Jahres. Eine Sprachkritik, [in:] <http://www.zeit.de/2013/50/teenager-komodie-fack-ju-goethe-sprachkritik>, (Zugriff am 22.03.2015).
- Wiese H. (2006): „Ich mach dich Messer“. Grammatische Produktivität in Kiez-Sprache, [in:] <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/12791>, (Zugriff am 22.03.2015).

### Summary

In this text the author studies the media-stylised language of young ghetto residents, the so-called media secondary ethnolect. The language analysis rests on the script of film *Fuck ju Goethe*, one of the most watched and awarded films of 2014. The stylisation of the language of youth consists in the specificity of the primary ethnolect (the so-called a single ethnolect), the corpus of which is formed by Pidgin-Deutsch, the contact language of the first generation of German migrants. Features of the primary ethnolect (detailed in this text) occur in media productions with marked frequency and exaggeration. The reason for it is unambiguous: typisation (marginalisation) of mixed communities residing in contemporary Germany.



Cecylia Galilej  
Lublin  
cgalilej@kul.lublin.pl

## Kolęda noworoczna w ujęciu genologicznym na podstawie *Symfonij anielskich* Jana Żabczyca (XVII w.)

### New Year carol genre on the example of *Symfonije anielskie* by Jan Żabczyc

This article presents the analysis of a New Year carol genre in reference to a very popular collection of baroque carols which is an extremely important part in the development of the whole genre. The author of this article identifies semantic and structural elements of the text by means of dividing the text into units bigger than a sentence and analysing their mutual relations according to functional, thematic, structural, linguistic and stylistic criteria, relationship between sender and addressee and the type of a character. This approach makes it possible to show how the New Year carol genre was formed as a model of organisation of the text.

**Słowa kluczowe:** kolęda i jej odmiany, kolęda noworoczna, genologia, społeczna świadomość genologiczna, wzorzec organizacji tekstu

**Key words:** carol and its variants, New Year carol, genology, social genological awareness, a model of the organisation of the structure of the text

Problematyka gatunków literackich jest przedmiotem badań wielu dyscyplin naukowych zarówno w zakresie literaturoznawstwa (poetyka, stylistyka, teoria literatury, retoryka, genologia), jak i językoznawstwa (genologia lingwistyczna, lingwistyka tekstu, pragmalingwistyka, stylistyka) (por. Furdal 1982: 39–70; Witosz 1994: 77–83; Duszak 1998: 201; Sarnowska-Gieffing 2003: 12–13). Rozległość zainteresowań genologii oraz duży stopień złożoności różnorodnych faktów komunikacyjnych utrudniają wyszukanie takiego zespołu cech, które są wspólne dla większości gatunków piśmiennictwa. Współczesne językoznawstwo przyjęło Bachtinowską koncepcję gatunku, zgodnie z którą każda wypowiedź, oprócz korzystania z możliwości istniejących w systemie językowym, posługuje się konstrukcjami wyższego rzędu o charakterze gatunkowym. Są to gotowe wzorce tekstów, którym odpowiadają określone reguły wspólne dla wypowiedzi poetyckich i użytkowych. Gatunek jest w takim układzie wypowiedzią ujmowaną

w perspektywie historycznojęzykowej o konwencjonalnie ustalonym kształcie z zarysowanym sposobem społeczno-językowego komunikowania się, która może pełnić rolę wzorca dla organizowania innych tekstów (zob. Gajda 1993: 246; Wojtak 2004: 105).

Niniejszy artykuł jest próbą analizy gatunkowej kolędy noworocznej<sup>1</sup> w zbiorze kolędowym stanowiącym istotne ogniwo w rozwoju całego gatunku (kumuluje on w sobie różnorodne elementy strukturalne – jest jeszcze zakorzeniony w dawnym stylu kolędowym i jednocześnie reaguje na nowsze tendencje pojawiające się w kulturze, literaturze, życiu religijnym XVI oraz przełomu XVI i XVII w.)<sup>2</sup>. Ustalanie semantycznych i strukturalnych składników wzorca tekstowego w badanym materiale kolędowym będzie się odbywać drogą wyodrębniania ponadzdaniowych jednostek tekstu i ustalania ich wzajemnych relacji (por. Żmigrodzka 1997: 27; Wyrwas 2002: 26), tj. na podstawie kryterium funkcjonalnego, tematycznego, strukturalnego, językowo-stylistycznego oraz relacji nadawczo-odbiorczych. Takie ujęcie może pokazać pewien obraz kształtowania się tegoż gatunku kolędowego jako wzorca organizacji tekstu.

### 1. *Kolęda* – nazwa gatunkowa a staro- i średniopolska świadomość genologiczna

*Słownik gatunków literackich* notuje, iż kolęda (łac. *calendae*, tj. pierwszy dzień miesiąca według kalendarza juliańskiego) to „pierwotnie pieśń noworoczna związana ze staropolskim zwyczajem składania życzeń zaprzyjaźnionym i bliskim osobom pierwszego dnia nowego roku, posiadająca z góry ustaloną kompozycję” (Bernacki i in. 2005: 293–294)<sup>3</sup>. Pojawiające się w tej definicji określenie gatunkowe sytuuje ten rodzaj twórczości w kręgu utworów pieśniowych, czyli jednego z „najstarszych i najbardziej upowszechnionych gatunków lirycznych, stanowiących pierwotną formę poezji” (Bernacki i in. 2005: 123). Pieśń ma charakter synkretyczny, gdyż jest to „utwór słowno-muzyczny

<sup>1</sup> Na określenie kolędy noworocznej używam wymiennie jako synonimu również pojęcia *kolęda życzeniowa*.

<sup>2</sup> *Symfonije anielskie* (I wyd. 1630) to niezwykle popularny zbiór kolędowy wczesnobarokowego poety dworskiego Jana Żabczyca. Ten niewielkich rozmiarów tomik (36 utworów) wpisał się na stałe w tradycję polskiej pieśni religijnej, a także szerzej – dzieje kultury narodowej i jest uznawany za jedno z najciekawszych zjawisk w polskiej barokowej liryce religijnej. Jeszcze do czasów II wojny światowej w żywej praktyce wykonawczej funkcjonowała ponad połowa kolęd z tegoż zbioru. Do dziś śpiewa się dwie pastoralki: *Przybieżeli do Betlejem* oraz *A wczora z wieczora* (kolędy te wskutek awansu społecznego przeszły drogę od pieśni domowej do kanonu utworów kościelnych). Oprócz tych dwu można jeszcze usłyszeć, choć dużo rzadziej, kilka innych kolęd: *Ach, zła Ewa nabroiła*, *Przy onej gorze*, *Pastuszkowie*, *bracia mili*.

<sup>3</sup> Marek Bernacki i Marta Pawlus twierdzą, że: „Znaczenie kolędy jako pieśni bożonarodzeniowej ustaliło się dość późno, bo dopiero w XIX w.” (Bernacki i in. 2005: 294).

o charakterystycznej budowie (podział na strofy, występowanie paralelizmów zdaniowych oraz refrenu)” (Bernacki i in. 2005: 123). Niezwykła popularność i żywotność tej formy ekspresji spowodowała wykształcenie się wielu odmian gatunkowych pieśni, m.in. religijnych, historycznych, miłosnych, biesiadnych (Bernacki i in. 2005: 123). Jak wiadomo, pieśniowy charakter miała od samego początku poezja ludowa (por. Głowiński i in. 1991: 444–447). Przynależne kolędzie właściwości artystyczne są niezaprzeczalne, ale ma ona przede wszystkim dużą wartość utylitarną z uwagi na jej związek z sytuacją społeczno-kulturową, a w szczególności z doroczną tradycją świętowania z okazji Nowego Roku. Kolęda należy więc do pieśni obrzędowych (Głowiński i in. 1991: 445).

Świecka obrzędowość wywarła duży wpływ na językowy kształt tego typu pieśni oraz przyczyniła się do uformowania samej nazwy gatunkowej, obowiązującej do dziś mimo pewnych modyfikacji semantycznych. Łacińskiego pochodzenia termin *kolęda* na polskim obszarze językowym (jak również Słowiańszczyzny) oznaczał pierwotnie ‘podarunek, prezent’<sup>4</sup>. Później zaczął powoli określać – zachowując swoje podstawowe znaczenie – świecką pieśń życzeniową, noworoczną (a nie jak obecnie bożonarodzeniową)<sup>5</sup>. Do najstarszych polskich utworów noworocznych należą, m.in. *Gospodarska kolęda* (XVI w.) oraz *Gospodyniej kolęda* (XVI w.), w których już sam tytuł wskazuje ich odmianę gatunkową (zob. Krzyżanowski 1977: 47–48; Bartmiński i in. 1991: 219; Michałowska 2003: 418). Podobnie będzie także w tytułach utworów XVII-wiecznych, np.: *Kolęda chłopska* (1613/1614). Tradycyjne znaczenie leksemu *kolęda* utrzyma się w piśmiennictwie do czasów baroku i to nie tylko w tekstach obrzędowych, ale także politycznych oraz religijnych (w terminologii kościelnej bowiem *kolęda* określała – co zostało do dziś – wizytę duszpasterską w okresie Bożego Narodzenia, zaś wyrażenie *kazanie kolędowe* nawiązywało do zwyczaju wygłaszania kazań noworocznych, podczas których poszczególne stany społeczne otrzymywały od duchownych symboliczne dary) (Michałowska 2003: 418). W gwarach natomiast pierwotne znaczenie *kolędy* zachowało się aż do XX w. i nadal jest przekazywane, zwłaszcza w tekstach folklorystycznych. Jak pokazują badania, staro- i średniopolskie pieśni magiczno-życzące, będące reliktem antycznej kultury agrarnej, cechowała duża żywotność, którą zyskały dzięki

<sup>4</sup> Leksem *kolęda* w tym znaczeniu odnotowują dawne słowniki: Ambroggia Calepina (1502), Jana Mączyńskiego (1564) oraz Grzegorza Knapskiego (1631).

<sup>5</sup> Jak twierdzą Bartmiński i Sulima: „Styczeńowe *calendae* wyznaczały Nowy Rok i wiązały się ze zwyczajem składania życzeń i podarków, mających na celu zapewnienie pomyślnej przyszłości. Zwyczaj ten przez Balkany przywędrował do Polski i znany jest po dzień dzisiejszy (Lubelszczyzna i Rzeszowskie) z licznych przekazów współczesnego «kolędowania» (chodzenia «po kolędzie») w okresie godów, który wyznaczają: Boże Narodzenie – Nowy Rok – Trzech Króli” (Bartmiński i in. 1991: 5; por. także: Caraman 1933: 5–9; Reichan 1996: 331). Natomiast określenie *kolęda* w znaczeniu pieśni bożonarodzeniowej pojawi się po raz pierwszy w kilku tekstach z drugiej połowy XVI w., ale upowszechni się dopiero w XIX w.

stopniowej asymilacji dawnych treści świeckich z nowym elementem chrześcijańskim (Bokszczanin 1990: 322; Bartmiński i in. 1991: 186).

Już ten krótki zarys dziejów kolędy noworocznej poświadcza, że w czasach Żabczyca była ustabilizowana nazwa gatunkowa tego typu utworów jako *kolęda*. *Słownik polszczyzny XVI wieku* podaje jako najstarsze przykłady cytaty z *Ludycji wieśnych* (1543/1544), parodystycznego dziełka, zawierającego dawne polskie kolędy życzeniowe (*Gospodarska kolęda*, *Gospodyniej kolęda*, *A czyżże to nowy trzem*). Na ówczesną zaś społeczną wiedzę o takiej odmianie pieśni składała się przede wszystkim: 1) powszechna świadomość kształtowana przez wielowiekowy zwyczaj składania życzeń i podarków z okazji Nowego Roku oraz 2) związana z tym zwyczajem praktyka wykonawcza świeckich pieśni obrzędowych. Ten utrwalony już wówczas stan dodatkowo podtrzymywały nowsze formy życia społeczno-religijnego (tzw. *chodzenie po kolędzie*, tj. wizyta duszpasterska u parafian czy też wygłaszanie *kazań kolędowych*), które sprzyjały żywotności i funkcjonalności omawianego gatunku.

## 2. Geneza

Jak wiadomo, u podstaw rozwoju analizowanej odmiany gatunkowej legły pogańskie, głęboko zakorzenione w świadomości Słowian tradycje uroczystego świętowania przełomu starego i nowego roku, połączone ze składaniem życzeń i darów. Jednakże zwyczaj chodzenia do domów z życzeniami był znany już w czasach rzymskich (Bokszczanin 1990: 321; Turek 1996: 369). Obrzęd był areligijny, a jeśli już pojawiały się pierwiastki sakralizacji, to miały one znaczenie drugorzędne. Zdaniem Stanisława Czernika: „Życzenia, będące zasadniczym kośćcem obrzędu kolędowania, wynikały z powszechnej wiary ludów pierwotnych w magiczne działanie słowa. Słowem można było przekląć i błogosławić, niszczyć i budować, poniżyć i podnosić. Stąd wypływała ważność obrzędu kolędowania, będącego przeciwieństwem rzucania uroku, a może i środkiem zapobiegawczym przeciw złym wpływom przekleństw i niedobrych życzeń” (Czernik 1962: 70). Magia życzenia polegała na bezkrytycznej wierze w wypowiedziane słowo. Aby je usankcjonować i uniemożliwić mogące się zrodzić wątpliwości w jego moc, odwoływano się według starego zwyczaju do samego Boga, który jako niekwestionowany autorytet motywował składanie życzeń, nadając tym samym zwyczajowi niesłychaną rangę (Czernik 1962: 71).

### 3. Wzorzec kanoniczny

Jak stwierdza Jerzy Bartmiński: „Swoistość kolęd noworocznych polega na ich charakterze wybitnie życzeniowym oraz tematyce” (Bartmiński 2002: 36). Podstawowym składnikiem pieśni jest obecny w nich motyw życzeń. Ze względu na adresata powinszowań wyróżnia się dwa rodzaje kolęd życzących: dla dorosłych, tzw. gospodarskie (kmiecie), tworzące najstarszą grupę pieśni<sup>6</sup> oraz dla ich dzieci, tzw. kolędy młodzieżowe – dla panien i kawalerów (Bartmiński 2002: 186). Pieśń miała więc wyraźnie charakter świecki. Ponadto była tradycyjnie oparta na stałym schemacie kompozycyjnym, który zawierał ustaloną, trzyczęściową formułę kolędową: 1) zwrot do gospodarza (zapowiedź pieśni); 2) złożenie życzeń (pomyślności, błogosławieństwa, urodzaju) oraz 3) podziękowanie za dary (albo upominanie się o nie lub złorzeczenie w razie odmowy datku). W ciągu dziejów pierwotna struktura pieśni noworocznej stopniowo będzie się przeobrażać, o czym świadczy XVII-wieczna *Kolęda chłopska*, która pokazuje dezaktualizowanie się, przestarzałość dawnej poetyki, ale nie jej zanik. Tematyka późniejszych kolęd życzących zacznie odwoływać się do motywu Bożego Narodzenia (Bartmiński 2002: 186), powstaną utwory o strukturze dawnych kolęd świeckich, które tematycznie wchłoną wątki chrześcijańskie (Borejszo 1996: 70).

Polskie kolędy noworoczne „są ściśle powiązane z tradycją ogólnosłowiańską, stanowią jej przedłużenie i zarazem przetworzenie w duchu chrześcijańskim” (Bartmiński 2002: 36). Do ich charakterystycznych cech językowych należą m.in. czasowniki *zyczyć*, *winszować*, formy trybu rozkazującego i optatywnego, powtórzenia oraz refren o charakterze ludowym lub religijnym. Zachowywanie ustalonego układu kompozycyjno-językowego pozwala kolędzie noworocznej spełnić wymagania meliczne, które pomagają pamięciowo utrwalić, a później wykonać pieśni.

### 4. Odautorskie powiadomienie genologiczne

Choć kolęda noworoczna jest w *Symfonijach* najmniej poświadczona w porównaniu z reprezentatywną dla całego zbioru kolędą teologiczną oraz pastorałkową (Galilej 2014a; Galilej 2014b), to również i ona odcisnęła swoje piętno na omawianym cyklu. Tytułowe powiadomienie *Symfonije anielskie abo Kolenda* uwidacznia funkcjonowanie leksemu *kolęda* w jego pierwotnym znaczeniu (‘dar’). Nie może ono jednak stanowić sygnału odrębności genologicznej tej odmiany pieśni, gdyż odnosi się do wszystkich utworów *Żabczyca* w analizowanym

<sup>6</sup> Mogły to być dwa osobne teksty – dla gospodarza i gospodyni – lub jeden wspólny dla obojga.

zbiorze – zarówno teologicznych, jak i pastorałkowych<sup>7</sup>. Odautorskie określenie genologiczne obejmuje tą samą nazwą wszystkie kolędy w cyklu, a sprowadza się do zastosowania dwu terminów: nieostrego pojęcia *pieśni* [w wierszu *Do Czytelnika*] oraz odnotowanego już w tytule zbioru i przy każdym tekście terminu *symfonia* (zdradzającego status cyklu jako poezji użytkowej), a zgodnie z informacją w drugim członie tytułu (*kolenda*), ograniczonej wykonawczo do pewnego okresu w roku liturgicznym. W tym miejscu rodzi się potrzeba uściślenia przytoczonych określeń. Termin *symfonia* (gr. *symphōnia* ‘współbrzmienie, harmonia, instrument muzyczny’) funkcjonował w staropolszczyźnie jako jedno z określeń pieśni religijnej o Bożym Narodzeniu obok takich pojęć jak m.in.: *kantyka*, *kantyczka*. Jednakże oprócz tego – zgodnie z greckim znaczeniem – „w Średniowieczu i XVI w. nazwę tę stosowano dla instrumentów, np.: bębna lub klawikordu” (Karpiński 1998: 79). Od XVIII w. leksem *symfonia* nabrał znaczenia specjalistycznego, zgodnie z którym jest to utwór muzyczny przeznaczony na orkiestrę, w postaci klasycznej mający formę cyklu sonatowego, obejmującego zwykle cztery części, podporządkowane w określony sposób tematowi melodycznemu oraz mające zasadniczo wspólną tonację, różniącą się jednak charakterem i tempem (Tokarski 1980: 718). Późniejsze słowniki języka polskiego akcentują instrumentalny charakter tego typu produkcji muzycznej. Linde pisze, że jest to „pewna sztuka muzyczna do grania” (V: 537). Słownik wileński podaje, że *symfonia* to „kompozycja muzyczna na same instrumenta” (II: 1607), zaś słownik warszawski wprowadza dodatkowo wartościujące dopowiedzenie: „najwspanialsza forma muzyczna instrumentalna” (VI: 537). Wydawca najnowszej edycji Żabczycowego cyklu tłumaczy termin *symfonia* jako ‘śpiewy, muzyka’ (Karpiński 1998: 79). Wyjaśnienia wymaga również wzajemny stosunek pojęć *symfonia* – *kolęda*, obu użytych w tytule. Myląca dzisiejszego czytelnika nomenklatura nie wykazuje historycznie rozdźwięku semantycznego. Rodowodem muzycznym cechuje się tylko pierwszy termin (*symfonia* ‘muzyka, śpiewy, pieśni’). Leksem *kolęda*, jak już było wcześniej wspomniane, genetycznie oznacza ‘pierwsze dni miesiąca w kalendarzu juliańskim, ograniczone do pierwszego stycznia z powodu zetknięcia się ze świętem Bożego Narodzenia” (Brückner 1970: 245–246). W okresie staro- i średniopolskim spośród kilku znaczeń tego terminu pierwszoplanową rolę odgrywają te niezwiązane ze śpiewem, określane jako *dar*, *upominek*, *danina*. Znaczenia podane w słownikach z historycznym materiałem leksykalnym potwierdza Doroszewski, przywołując cytaty z twórczości Prusa i Lelewela, co odzwierciedla długotrwałość funkcjonowania stare-

---

<sup>7</sup> Jak twierdzi Teresa Michałowska, niektóre XVI-wieczne utwory świeckie miały charakter pieśni zyczących, np.: wspomniane wcześniej utwory *Gospodarska kolęda* czy *Gospodyniej kolęda*, dlatego też w ich wypadku tytuł zawiera informację o gatunku (Michałowska 2003: 418; por. też Borejszo 1996: 69).



go znaczenia wyrazu (III: 817). Konkludując, leksem *kolęda* nie jest wskaźnikiem gatunku<sup>8</sup>. Żabczyc sięgnął więc po dwa sygnały genologiczne: *pieśń* i *symfonia*, które pełnią funkcję identyfikacyjną.

## 5. Temat

Nawiązania świeckich kolęd życzących do motywu Bożego Narodzenia są w zbiorze Żabczyca wyraźnie widoczne. Najbardziej czytelnym przykładem takiej symbiozy treści świeckich i religijnych jest *Symfonia IX*. W świecką formę kompozycyjną został włożony przekaz teologiczny, uwzględniający ewangeliczną relację z Narodzin oraz apokaliptyczny motyw Maryi obleczonej w wieniec z gwiazd: *Dzieciatko sie narodziło,/ niebo ludziom otworzyło* [7–8]; *Panna idzie ozdobiona,/ słońcem z gwiazdy ustrojona* [11–12]. Całość omawianego tekstu współtworzą wyznaczniki pochodzenia ludowego. Zalicza się tu regularnie występujący stary refren *Ej nom, ej! Ej nom, ej!* i powtórzenia środkowego wersu. Dopiero w końcowej części, jako segment zamykający utwór, pojawia się krótkie nawiązanie do świeckiego zwyczaju składania życzeń. Nie ma w nim ani wzmianki o gospodarzu, ani prośby o dary. Życzenia wprawdzie dotyczą Nowego Roku, ale są zbyt lapidarne i nieskonkretyzowane. Większą wagę niż do powinszowań autor przywiązuje do motywu biesiady przy winie, np.: *Ej nom, ej! Ej nom, ej! I my Go dzisia witajmy,/ i my Go dzisia witajmy/ tym wineczkiem podpijajmy. /Ej nom, ej! Ej nom, ej! Życząc roku fortunnego,/ życząc roku fortunnego,/ pijmy jeden do drugiego* [33–40].

Inna pieśń – *Symfonia XXXII* – wprowadza w stosunku do pozostałych kolęd zbioru pewne innowacje treściowo-kompozycyjne. Utwór w wiarygodny sposób przedstawia dawny obyczaj świeckiego kolędowania, dzięki czemu może być swoistym dokumentem historycznym. Nieokreśleni *fratres* [‘bracia’, 5] przygotowują się do zwyczajowego chodzenia po kolędzie [1]. Utwór rozpoczyna się zapowiedzią odwiedzin oraz przedstawieniem planu wizyty, w czym uwiadcniają się pogłosy tradycyjnego obrzędu. Wstępny etap stanowi oddanie czci Bogu, tj. odśpiewanie *Gloria laus*. Kolejny makaronizm jest wskazówką dotyczącą czasu akcji, bowiem *largum vesper* oznacza ‘szczodry wieczór przed świętem Trzech Króli’, czyli szczodrym dniem, gdyż prawdopodobnie wtedy kolędnicy śpiewali pieśń noszącą taki tytuł. Dalsze wersy pokazują zgrabnie wkomponowaną w tekst konstrukcję nadawcy i adresata. W dwu pierwszych dystychach podmiotem mówiącym jest nieokreślona co do liczby zbiorowość

<sup>8</sup> Pełny tytuł zbioru brzmi: *Symphonie Anyełskie Abo Kolenda Mieszkańcom Ziemięskim od Muzyki niebieŝkiej wdzięcznym okrzykiem na dzień Narodzenia Pánŝkiego zaśpiewáne. Które uŝlyżáne Roku Pánŝkiego, 1630* (I wyd., Biblioteka Czartoryskich w Krakowie, sygn. 24103/1). Wszystkie cytaty utworów Żabczyca z uwspółcześnioną transkrypcją zostały przytoczone z opracowania Adama Karpińskiego (1998): *Jan Żabczyc. Symfonije anielskie*. Warszawa.

*fratres*. W dwu kolejnych nadawcą jest gospodarz, który przynagla kołędników i dopomina się błogosławieństwa jako gwarancji szczęścia i zdrowia, kusząc ich *praemium* ('korzyścią'). W czterech kolejnych dwuwierszach jako podmiot mówiący wracają *fratres*, którzy czynią zadość oczekiwaniom gospodarza. Kończąca utwór całośćka życzeniowa rozpada się na dwie części. Najpierw jest formuła błogosławieństwa bożego, wyrażająca się w życzeniach pomyślności, urodzaju w gospodarstwie oraz szczęścia doczesnego na ziemi (trzy dystychy). Na końcu zaś jest prośba o nagrodę nieba dla gospodarzy. Należy stwierdzić, iż w obu omawianych tekstach areligijny charakter pieśni ludowej przeobraził się w model kołedy schrystianizowanej z odniesieniami do życia społecznego.

Odwołania do kołedy noworocznej zawierają jeszcze dwa inne teksty. Wyraźnie życzeniowy fragment znajduje się w *Symfoniji XII: Dziś jeden drugiego/ z serca ochotnego/ dobrą chęcią obficie cz<e>stuje/ i Nowego Lata/ z pochwałą u świata/ na wiek długi życzliwie winszuje* [19–24]. Ostatnia zwrotka puentuje utwór, wyjaśniając przyczyny radości i życzliwych powinszowań, które wyrastają z nadziei w zbawczy charakter misji Jezusa. Kolejna pieśń – *Symfonija XXXVI* – choć także nie ma typowego schematu kołedy życzeniowej, jest to bowiem w całości pastorałka, ma wkomponowane dwie formuły w trybie życzącym (z odniesieniem do boskiego adresata): *A iż sie to Dzieciąteczko śmieje,/ niechże nam sie wszystko dobre dzieje* [6–7]; *Niechajże nam sam Pan Bóg poszczęści,/ Tobie, Jezu, będziem śpiewać częściej* [26–27].

## 6. Intencja

Wykonanie kołedy noworocznej spełniało (i nadal spełnia) dwie podstawowe funkcje. Jedna z nich wiąże się z pragmatyczną stroną zwyczaju winszowania. „W pieśniach tych [...] składano życzenia pomyślności w nadchodzącym roku odwiedzanym gospodarzom, potem upominano się o dary i dziękowano za nie ponowionymi życzeniami” (Borejszo 1996: 69). Oprócz praktycznego charakteru (przymówki o datek) tekst kołedy jest pojmowany również w wymiarze religijnym. Słowa pieśni mają w takim znaczeniu boską moc. Działają one jako pozytywne życzenia względem adresata, stanowią dar dla niego, za który trzeba się kołędnikom odwdziżyć (Bartmiński 2002: 42).

Ekspresywny charakter wypowiedianym w *Symfonijach* formułom życzącym nadają następujące środki językowe: 1) kategoria trybu rozkazującego, wyraźnie obecna we fragmentach eksponujących świecki charakter wspomnianego zwyczaju noworocznego, wyrażona w 1 os. l. mn., np.: [w trakcie składania życzeń i biesiadowania] *pijmy jeden do drugiego* [IX, 40]. Inny kształt mają formuły życzeniowe, w których mówiący odwołuje się do autorytetu Boga. Przybierają one bowiem formy trybu optatywnego z partykułą *niech*, *niechajże*, *niechże*

i czasownikiem w 3 os. l. poj. lub mn. czasu teraźniejszego, np.: *Niechżeć Deus błogosławi, a sporze* [XXXII, 9], *Niechajże nam sam Pan Bóg poszczęści* [XXXVI, 26], *Prośmy dzisiaj Salvatorem z Maryją, [...] dobrodzieje longam vitam niech żyją* [XXXII, 14]; oraz 2) odpowiednia leksyka ekspresywna, na którą składają się czasowniki: *życzyć, wieszować, błogosławić*, oraz określenia przedmiotu życzeń wraz z precyzującymi przydawkami, np.: *(życzyć) roku fortunnego, pochwały u świata*, i przysłówkowe określenia miary i sposobu wyrażania życzeń: *dobrą chęcią obficie cz<e>stuje* [XII, 21], *na wiek długi życzliwie wieszuje* [XII, 24].

Brak różnorodności środków stylistycznych o charakterze ekspresywnym w kolędzie noworocznej jest spowodowany tym, że akurat ta odmiana gatunkowa jest w Żabczycowym zbiorze liczebnie dość ograniczona (w porównaniu z odmianą teologiczną oraz pastorałkową) i z tego też względu wykorzystuje najpowszechniejszy sposób wyrażania treści za pomocą kategorii trybu i właściwego sobie typu słownictwa.

## 7. Świat przedstawiony: postać, czas, miejsce

Przywołane w podtytule kategorie tekstowe najpełniej ukazuje *Symfonia XXXII*, będąca na tle cyklu utworem osobliwym. Specyfika tej kolędy w stosunku do innych pieśni w zbiorze polega na tym, że odzwierciedla ona historyczną sytuację społeczno-kulturową. Wprowadzenie realistycznego wątku obyczajowego jest na płaszczyźnie kompozycyjnej przyczyną różnic w ujęciu tytułowych kategorii w porównaniu z kolędami teologicznymi i pastorałkami. Problematyka bohatera sprowadza się tu do dwu jego typów: bohatera zbiorowego, którym są kolędnicy, oraz głównej postaci – gospodarza. Nie jest to już czas zdarzeń betlejemskich, ale czas przedstawionej sytuacji odbioru z odniesieniami do narodowego (słowiańskiego) obrzędu kolędowania. Unarodowieniu ulega też miejsce akcji, gdyż nie jest to ani chrześcijańskie uniwersum, ani szopa betlejemka, lecz rzeczywistość polska. „Sytuacja kolędowania otrzymywała w ten sposób nową definicję kulturową, pozwalającą traktować kolędowanie jako głoszenie słowa Bożego i chrześcijańskiej Dobrej Nowiny. Granice betlejemskiej szopy rozciągano na gospodarski dom” (Bartmiński 2002: 28). Tak więc kategorie postaci, miejsca i czasu uzyskują w *Symfonii XXXII* wyraźnie polski charakter, gdyż wpisują się w autentyczny słowiański zwyczaj świąteczny.

## 8. Nadawca – odbiorca

Kolędy życzące w omawianym cyklu ujawniają trzy typy schematu nadawczo-odbiorczego, poszczególne zaś układy ról komunikacyjnych są uzależnione od formy wypowiedzi językowej. W funkcji nadawcy i odbiorcy występują:

1) wpisani w utwór bohaterowie (kolędnicy, gospodarz) z *Symfoniji XXXII*; 2) narrator w 3 os. l. poj. bez ujawnionego w pieśni odbiorcy (*Symfonije IX i XII*); oraz 3) zbiorowy podmiot mówiący, który identyfikuje się z odbiorcą jako *my* (np.: *pijmy, podpijajmy, życzymy* w *Symfoniji IX*).

Typy relacji nadawczo-odbiorczych kolęd życzących nie różnią się jakościowo od układów komunikacyjnych w pozostałych odmianach Żabczycowych kolęd (teologicznej i pastoralce). Różnica między nimi widoczna jest jedynie w mniejszej częstotliwości ich pojawiania się w analizowanych tekstach, co ma związek z dość ograniczoną liczbą pieśni noworocznych w zbiorze.

### 9. Struktura kompozycyjno-językowa

Pod względem budowy tekstu najbliższej wzorca gatunkowego sytuuje się w zbiorze *Symfonija XXXII*. Do ludowej pieśni życzącej zbliża ją forma dialogowa, odpowiedni typ odbiorcy – gospodarz – oraz zachowanie schematu fabularnego. Na poziomie treści warto zwrócić uwagę na pewien istotny dla kolędy życzącej element, mianowicie na rozłożenie akcentów między poszczególnymi składnikami kompozycyjnymi. „Interesującym kryterium oceny tekstów jest proporcja między życzeniami kierowanymi do innych, do adresatów, a przymówkami o datek. W kanonicznych formach kolęd noworocznych życzenia stanowiły część zasadniczą, niekiedy kunsztownie rozbudowaną, zaś prośby i przymówki o *podarze* – wtórną. W miarę upływu czasu następowało odwrócenie proporcji, rozrostowi przymówek towarzyszył zanik części podstawowej, która zaczęła się kurczyć, zanikać, często zlewać z podziękowaniem (dziękowaniem z góry) za otrzymany datek. [...]. Upadek kolęd życzących zaczął się zapewne w momencie uznania ich za formę żebractwa” (Bartmiński 2002: 42–43). Pieśń Żabczyca pokazuje pewien stan równowagi pomiędzy wszystkimi istotnymi składnikami kompozycyjnymi. Rozbudowie ulegają wyłącznie partie życzeniowe (cztery końcowe dwuwiersze, czyli połowa tekstu), a nie prośby o wsparcie (w jednym dwuwierszu). Ponadto wypowiedzianie życzeń jest podporządkowane ludowej zasadzie stosowności, a więc wprowadza zróżnicowanie treści zależnie od statusu odbiorcy (Bartmiński 2002: 37). Dla gospodarza są to życzenia błogosławieństwa w domu, urodzaju i wszelkich darów, a w dalszej kolejności życzenia długiego życia, a po śmierci osiągnięcia nieba. Tekst *Symfoniji* odchodzi jednak w pewnych punktach od ustalonego schematu – wzorca, który autor modyfikuje (to nie kolędnicy proszą o datek, lecz sam gospodarz zachęca ich, kusząc perspektywą nagrody). Ponadto pisarz jeszcze ten wzorzec upraszcza, rezygnując z ostatniego elementu – podziękowań.

Do typu budowy pozostałych kolęd życzących *Symfonij* należy odnieść pojęcie struktury adaptacyjnej, gdyż ich ukształtowanie zawiera składniki typowe

dla innego, choć pokrewnego gatunku tekstu – kolędy teologicznej. Taki sposób organizacji utworu, który polega na przemieszaniu obcych elementów prowadzi do kontaminacji gatunkowej. Wielość typów kompilacji gatunkowych powoduje powstawanie różnorodnych wzorców adaptacyjnych, które Maria Wojtak określa jako „nawiązania do obcych schematów gatunkowych.[...]. Wspomniane filiacje mogą obejmować różne sfery komunikacyjne i style wtedy, gdy dominantę gatunkową stanowi intencja (zamyśl komunikacyjny). [...] Jeżeli adaptacje przyczyniają się do znaczących przeobrażeń wzorca gatunkowego, a więc obejmują dla przykładu całą strukturę, nazywam je globalnymi. W takich przypadkach sygnałem przynależności gatunkowej tekstu staje się jego zastosowanie (kontekst życiowy). Z adaptacjami cząstkowymi mamy zaś do czynienia wtedy, gdy modyfikacje dotyczą wybranych segmentów (lub jednego segmentu) tekstu” (Wojtak 2004: 18–19).

Analiza Żabczycowych pieśni noworocznych uwidacznia znaczny stopień przeobrażeń podstawowych cech gatunkowych, ilustrujący zaawansowane procesy adaptacyjne nowych treści religijnych i pierwotnych świeckich z wyraźną przewagą tych pierwszych. Za jedną z najwcześniejszych polskich kolęd życzących uchodzi *Symfonia IX Żabczyca* (Borejszo 1996: 70). Jej struktura jest efektem wewnętrznej kontaminacji dwu utworów – tekstu o treści religijnej podłożonego pod melodię popularnej pieśni świeckiej *Hej nom ej, zielona idzie*. Współbuduje ją kilka stałych cech gatunkowych pieśni życzącej, do których należy: 1) regularna struktura tekstu odpowiadająca wymogom poezji melicznej oraz ułatwiająca pamięciowe przyswojenie pieśni i jej wykonanie: a) kolędowy refren *hej nom ej!* typowy dla tekstów noworocznych; b) bogactwo powtórzeń całych wersów: *Ej nom ej! Ej nom ej!! Wszytek świat dzisiaj wesoły, / wszYTEK świat dzisiaj wesoły* [1–3]; c) paralelna budowa zdań oraz zgodność składniowo-wersowa: *Dzieciątko sie narodziło, / niebo ludziom otworzyło* [7–8]; d) zdrobienia: *Dzieciątko, wineczko*; e) zastosowanie 8-sylabowca częstego w poezji ludowej oraz strofy 4-wersowej. Powyższe właściwości uwidaczniają dominację walorów muzycznych na poziomie organizacji tekstu. Asemantyczny refren, reduplikacje wersów, krótki rozmiar sylabiczny wypełniają dość szczelnie przestrzeń strofy, ograniczając w ten sposób miejsce różnorodnym środkiem leksykalno-stylistycznym, co wpływa na kondensację treści i skutkuje ubogą w szczegóły narracją; oraz 2) zachowanie końcowej formuły życzeń noworocznych. Mimo obecności cech ludowych omawiany utwór zdominowała tematyka religijna. Do nowych elementów modyfikujących wzorzec dawnej pieśni ludowej w analizowanym typie kolędy Żabczyca należy: a) wprowadzenie chrześcijańskiej tematyki; b) brak konkretyzacji w końcowej formule wieszającej (nie zawsze wiadomo, o jakie życzenia chodzi); c) eliminacja motywu prośby o datek. Procesy adaptacyjne treści religijnych i świeckich w dwu innych kolędach życzących (*XII, XXXVI*) polegają na asymilacji niewielkich kilkuwersowych

fragmentów o charakterze życzącym z tekstem teologicznym (w *Symfoniji XII*) lub pastorałką (w *Symfoniji XXXVI*). Z zetknięcia dwu gatunków kołędowych wychodzi zwycięsko gatunek silniejszy – odmiana kołеды liturgicznej, co jest zgodne z duchem epoki, w której następuje znaczne ożywienie życia religijnego (Dobrzycki 1923: 281).

## 10. Zakończenie

Przedstawiona powyżej analiza genologiczna kołеды noworocznej pozwala sformułować kilka końcowych wniosków:

1. Genologiczną podstawę Żabczycowej kołеды noworocznej tworzy model sytuacji społeczno-komunikacyjnej (wykonywanie świeckich pieśni noworocznych związanych z prastarym zwyczajem składania życzeń zaprzyjaźnionym i bliskim osobom pierwszego dnia nowego roku, a także kształtowanie się staropolskiego zwyczaju chodzenia proboszcza do parafian z wizytą duszpasterską wraz z organistą, kołędnikami i śpiewania podczas nich określonych pieśni obrzędowych) oraz bezpośrednio z nim związany motyw tematyczny (narodzenie Jezusa jako jeden z ulubionych wątków pieśni staropolskiej). W świetle Bachtinowskiej koncepcji aktu komunikacyjnego, wyrażającego określony światopogląd, połączenie opisu wydarzeń betlejemskich z elementami dawnej areligijnej pieśni życzeniowej nie jest w węższym sensie tylko jakimś konkretnym tekstem, lecz jest w szerokim pojęciu tekstem kultury o charakterze obrzędowym (kultowo-religijnym), społecznym i ludycznym (Lalewicz 1984: 115–122). Taki model sytuacji komunikacyjnej w przypadku kołеды noworocznej wydłuża jej żywotność gatunkową: tematyka religijna organizuje cały zbiór, zaś wszystkie wątki poboczne, genetycznie niebożonarodzeniowe (życzenia, motyw biesiady) stanowią adaptację starego typu pieśni do nadrzędnego przekazu treściowego kołęd.

2. W epoce Żabczyca była już ustabilizowana nazwa gatunkowa pieśni noworocznej jako *kołęda* // *kolenda*. Występujący w tytule zbioru leksem *kolenda* ma pierwotne znaczenie ‘podarek’, nie stanowi on jednak sygnału odrębności genologicznej tej odmiany pieśni, gdyż odnosi się do wszystkich utworów Żabczyca w analizowanym zbiorze, również tych teologicznych, jak i pastorałkowych. Pisarz posługuje się dwoma uogólniającymi terminami: *pieśń* i *symfonija*, które jednocześnie akcentują meliczny charakter utworów oraz identyfikują pod względem genologicznym całość zbioru (najwięcej jest w nim kołęd teologicznych i pastorałek, do których stosowano zwykle inne określenia niż *kołęda*).

3. Pomimo dużego stopnia złożoności badanych zjawisk językowych, możliwe jest zrekonstruowanie w miarę w zadowalającym stopniu wzorca kanonicznego ówczesnej kołеды noworocznej oraz odnalezienie jego kilku istotnych cech w utworach Żabczyca. Na podstawie przyjętego rejestru kilku cech wspólnych

dla tekstów jednego gatunku (temat, intencja, świat przedstawiony: postać, miejsce, czas, relacje nadawczo-odbiorcze, organizacja tekstu, wyznaczniki językowo-stylistyczne) powstał pewien obraz gatunku, jakim jest kolęda noworoczna w nowszej wersji już schryścianizowanej, od strony wzorca organizacji tekstu. W przypadku *Symfonii* jest to wzorzec adaptacyjny, który tworzą m.in. następujące właściwości: połączenie starego schematu fabularnego z nowym motywem religijnym, modyfikacje kompozycyjne we fragmentach noworoczno-życzeniowych, zastosowanie trybu optatywnego, powtórzeń i refrenu. *Symfonije* Żabczyca pochodzą z czasów, kiedy gatunek kolędowy ulega coraz większej krystalizacji – niektóre odmiany krzepną (kolęda teologiczna), inne przeobrażają się (kolęda noworoczna) lub zanikają (kolęda sielankowa, mitologiczna), jeszcze inne dopiero się kształtują (pastorałka). Odrębności pomiędzy nimi nie są jeszcze do końca wyklarowane, choć możliwe jest uchwycenie dla każdej z nich przynajmniej kilku podstawowych cech gatunkowych.

### Literatura

- Bachtin M. (1986): *Estetyka twórczości słownej*. Tłum. D. Ulicka. Warszawa.
- Bartmiński J. (Oprac.). (2002): *Polskie kolędy ludowe. Antologia*. Kraków.
- Bartmiński J., Sulima R. (Wybór i oprac.). (1991): *Kolędy polskie*. Warszawa.
- Bokszczanin M. (1990): Hasło: *Kolęda*. [W:] *Słownik literatury staropolskiej*. Red. T. Michałowska. Wrocław, s. 321–323.
- Borejszo M. (1996): *Boże Narodzenie w polskiej kulturze*. Poznań.
- Brückner A. (1970): *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa.
- Calepinus A. (1795): *Dictionarium undecim linguarum*. Basilea.
- Caraman P. (1933): *Obrzęd kolędowania u Słowian i Rumunów*. Kraków.
- Cnapius G. (1632): *Thesaurus polono-latino-graecus seu Promptuarium linguae Graecae. Polonorum usui accomodatum*. Cracoviae.
- Czernik S. (1962): „*Stare złoto*”. *O polskiej pieśni ludowej*. Warszawa.
- Dobrzycki S. (1923): *Z historii literatury polskiej*. Poznań.
- Doroszewski W. (Red.). (1964): *Słownik języka polskiego*. T. III. Warszawa.
- Duszak A. (1998): *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa.
- Furdal A. (1982): *Genologia lingwistyczna*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” XXXIX, s. 39–70.
- Gajda S. (1993): *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*. [W:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. T. 2: *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Warszawa, s. 245–257.
- Galilej C. (2014a): *Kolęda teologiczna jako gatunek na przykładzie „Symfonii anielskich” Jana Żabczyca (XVII w.)*. [W:] *Język nasz ojczysty. Zbiór studiów*. Red. B. Taras. Rzeszów, s. 120–132.
- Galilej C. (2014b): *Pastorałka w ujęciu genologicznym na przykładzie „Symfonii anielskich” Jana Żabczyca (XVII w.)*. „Prace Filologiczne” (LXV), s. 125–141.
- Głowiński M., Okopień-Sławińska A., Sławiński J. (1991): *Zarys teorii literatury*. Warszawa.
- Karłowicz J., Kryński A., Niedźwiedzki W. (1915): *Słownik języka polskiego*. T. VI. Warszawa.
- Karpiński A. (Oprac.). (1998): *Jan Żabczyca. Symfonije anielskie*. Warszawa.
- Krzyżanowski J. (1977): „*Hej leluja*” i kolędkie noworoczne. [W:] tegoż: *Paralele. Studia porównawcze z pogranicza literatury i folkloru*. Warszawa, s. 40–57.

- Lalewicz J. (1984): *Uwagi o ikoniczności tekstu*. „Pamiętnik Literacki” LXXV, z. 4, s. 115–122.
- Linde S. B. (1859): *Słownik języka polskiego*. T. V. Lwów.
- Michałowska T. (2003): *Średniowiecze*. Warszawa.
- Nieznanowski S. (1993): *Barokowe kolędy polskie*. [W:] *Necessitas et ars. Studia staropolskie dedykowane Profesorowi Januszowi Pelcowi*. T. 1. Red. B. Otwinowska. Warszawa, s. 68–76.
- Okoń J. (Oprac.). (1989): *Staropolskie pastoralki dramatyczne. Antologia*. Wrocław.
- Reichan J. (1996): *Wyraz ‘kolęda’ w gwarach polskich*. [W:] *Z kolędą przez wieki. Kolędy w Polsce i w krajach słowiańskich*. Red. T. Budrewicz, S. Koziara, J. Okoń. Tarnów, s. 331–338.
- Sarnowska-Gieffing I. (2003): *Od onimu do gatunku tekstu. Nazewnictwo w polskiej satyrze do 1820 roku*. Poznań.
- Skubalanka T. (2000): *Wprowadzenie do gramatyki stylistycznej języka polskiego*. Lublin.
- Słownik gatunków literackich* (2005): Red. M. Bernacki, M. Pawlus. Bielsko-Biała.
- Słownik literatury staropolskiej* (1990): Red. T. Michałowska, B. Otwinowska, E. Sarnowska-Temeriusz. Wrocław.
- Słownik polszczyzny XVI wieku*. T. I–XXXVI (1966–2012): Red. M. R. Mayenowa. Warszawa.
- Tokarski J. (1980): *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa.
- Turek K. (1996): *Kolędy życzące na Górnym Śląsku*. [W:] *Z kolędą przez wieki. Kolędy w Polsce i w krajach słowiańskich*. Red. T. Budrewicz, S. Koziara, J. Okoń. Tarnów, s. 369–378.
- Wilkoń A. (2000): *Ponadgatunkowe typy wypowiedzi*. [W:] *Gatunki mowy i ich ewolucja*. T. 2: *Mowy piękno wielorakie*. Red. D. Ostaszewska. Katowice, s. 15–19.
- Witosz B. (1994): *Lingwistyka a problem gatunków mowy*. „Socjolingwistyka”. T. 14. Red. W. Lubaś, s. 77–83.
- Wojtak M. (1999): *Wyznaczniki gatunku wypowiedzi na przykładzie tekstów modlitewnych*. „Stylistyka” VIII, s. 105–117.
- Wojtak M. (2000): *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*. [W:] *Gatunki mowy i ich ewolucja*. T. 2. Red. D. Ostaszewska. Katowice, s. 29–39.
- Wojtak M. (2004): *Gatunki prasowe*. Lublin.
- Wyrwas K. (2002): *Skarga jako gatunek mowy*. Katowice.
- Zdanowicz A., Szyszko M. B., Filipowicz J., Tomaszewicz W., Trentowski B. (Oprac.). (1858): *Słownik języka polskiego*. T. II. Wilno.
- Żmigrodzka B. (1997): *Testament jako gatunek tekstu*. Katowice.

### Summary

*Symfonije anielskie* (1630) by Jan Żabczyk – an early baroque court poet – are a very popular collection of carols. This collection – of a very limited volume (only 36 texts) – is a part of the Polish religious songs tradition. This article is an attempt to analyse one type of a carol – New Year carol genre in this collection that is a very important part in the development of the whole genre. The researches prove that in Żabczyk’s times there was not a fixed name for the text about Christ’s birth. A carol genre only evolved. An ancient, antireligious New Year carol was its most developed type. Yet other forms either fixed (theological carol) or disappeared (idyllic carol, mythological carol) or just began to shape (pastoral carol). Differences between them were not clear. This article presents a few typical features of most stabilized genre form that is a New Year carol.



Iwona Góralczyk  
Olsztyn  
iwonagor@wp.pl

Robert Lee  
Olsztyn  
406east@wp.pl

**“Gode to lofe 7 him selfum ecre hæle”**  
**Pronouns with *self* in reflexive usage**  
**in the *Anglo-Saxon Chronicle*, Manuscript E**

In the analysis we attempt to view Old English reflexive patterns with *self* collected from Manuscript E of the *Anglo-Saxon Chronicle* through the prism of cognitive linguistic research on reflexive situation types in Kemmer (1993). Underlying syntactic patterns in Modern English, direct, indirect and logophoric situation types have been considered in a very different setting, Old English being a synthetic language. We have tried to establish some characteristics of the ten cases which constitute our corpus, pertaining to the number of events constituting a given reflexive situation and the number of event participants, their semantic roles and the nature of the interaction between them.

**Key words:** Kemmer, direct reflexive situation type, indirect reflexive situation type, Old English reflexives, *self*

## 1. Introduction

In this analysis we attempt to view Old English reflexive patterns with *self* as they occur in the *Anglo-Saxon Chronicle*, Manuscript E, through the prism of the conceptual structure of reflexivity found in Modern English. Given that the emergence of modern reflexives in English is inextricably linked to a variety of factors and ultimately to the whole system shifting from the synthetic to the analytic, as convincingly argued by van Gelderen (2000), our goal is very modest: we aim to present a synchronic analysis of just a handful of cases, limited to a few specific observations. The research is premised upon a cognitive linguistic methodology and specifically on the notion of a **reflexive situation**, i.e. a conceptual arrangement of the scene underlying a reflexive pattern. We shall try to establish some characteristics of the reflexive situations underlying

the cases which constitute our corpus, pertaining to the number of events constituting a given reflexive situation and the number of event participants, their semantic roles and the nature of the interaction between them. The theoretical basis for this analysis is provided mainly by Kemmer (1993); this theoretical basis will be our starting point.

## 2. Reflexivity as a conceptual relation in situation types

In her analysis Kemmer (1993) takes a broad view of conceptual relations involved in transitivity, voice and reflexivity in English. Her basic claim is that underlying linguistic constructions there is a set of situation types which are universal in nature and which are crystallized in a set of prototypical, language specific, linguistic manifestations. The grammatical relations of transitivity, voice and reflexivity all have a common denominator: a situation type in which a few parameters can take different values, thus resulting in transitive and intransitive, active, passive, middle and reflexive grammatical structures. By and large, prototypical reflexive patterns pertain to situations which, with respect to the number of participants, their elaboration and the event structure, locate them between those coded by transitive clauses and middle constructions.

Kemmer distinguishes three reflexive situation types: direct, indirect and logophoric. Among these the **direct reflexive situation type** has a privileged status. It describes events which involve a single event frame, in simple terms such that has one transmission of energy between event participants in its scope. There are two participants in the event, remaining in a relation of co-reference. They maintain distinct thematic roles in the interaction. The initiating **Agent**, typically the referent of the subject of the clause, is human, acts volitionally and is responsible for the event. It is the controlling force and a salient cause of this event. The Agent's action typically involves direct physical contact with the second participant in this event, the **Patient**. As a result of this direct contact and the physical force applied, the endpoint of the action chain, and the Patient, is immediately and thoroughly affected. Being co-referential with the Agent, the Patient is human, yet it remains inactive and non-volitional, a salient effect of the event. Such a conceptual arrangement of the situation underlies the reflexive prototype, as in (1):

- (1) *John hit himself.*

Translating the conceptual configuration into grammatical relations, we note that the co-referring event participants are co-arguments of the verb – the Agent is the antecedent and the subject, and the Patient is the reflexive and the object.

The **indirect reflexive situation type** adds a third participant to the configuration of conceptual relations. Now the Agent instigates an action which prototypically involves transfer of possession, the entity acted upon is the inanimate Patient. The action carried out by the Agent affects the third participant who bears a thematic role of a **Recipient** or **Beneficiary**. The effect of the action has an impact on the Agent, as the relation of co-reference now holds between the Agent and the Beneficiary/Recipient. The indirect reflexive situation type yields some less prototypical reflexive constructions in English, as in (2) and (3):

- (2) *John bought himself a book.*
- (3) *John bought a book for himself.*

Finally, the **logophoric reflexive situation type** is defined by Kemmer as comprising more than one event frame in its scope. In simple terms this amounts to more than one action chain, typically involving subordination on the linguistic plane. The prototypical logophoric reflexive situation pertains to reportive contexts and introduces a new thematic role. The initiator of an action, due to the verbal or mental character of this action, is now the **Mental Source**. Linguistically the Mental Source is the subject and the verbal/mental activity is the verb, such as *say* or *think*, of the main clause. The scene of the subordinate event can be arranged only partially independently of the main clause participant, as the defining feature of the logophoric configuration is the relation of co-reference ranging across the clause boundary. As locally free reflexives are rare in English, and the Mental Source is necessarily the antecedent of the reflexive, the typical co-reference relations link all/at least three participants: note the indices in (4):

- (4) *John<sub>i</sub> thought he<sub>i</sub> cut himself<sub>i</sub>.*

As a final remark in this introductory section let us once again relate the notion of a situation type and reflexive constructions in language. As Kemmer defines them, situation types involve recurring properties of the contexts systematically associated with a linguistic expression and they belong to the **conceptual** plane. Examples (1–4) represent typical realizations of them on the plane of the English language. The direct reflexive situation type underlies the construction which is acknowledged to be the prototype. Yet the number of extensions from the prototype or from the other construction types form a rich inventory of forms in Modern English. Precisely how reflexive forms conform to, or extend from, the three construction types/situation types in Old English will be for us to establish in the following sections.

### 3. Old English system of reflexives

The cases collected for this analysis from the *Anglo-Saxon Chronicle*, Manuscript E, all include a post-modified pronoun as a reflexive marker. The story of reflexivity in English is ultimately the story of *self*. Yet the modern system originates from a very different one, in which it is plain pronouns which did double duty, marking both disjoint reference and co-reference, as in (5) (Keenan 2002; König and Siemund 2000; van Gelderen 2000). In other words, if confronted with an utterance equivalent to (6) in Old English, the hearer would not be able to judge from the sound of it if the speaker means an act of suicide or a homicide.

(5) *He<sub>k</sub> liked him<sub>j, k</sub>*

(6) *She<sub>i</sub> killed her<sub>i, j</sub>*

The text of the *Anglo-Saxon Chronicle* freeze-frames both ways of marking reflexivity, plain pronoun reflexive uses by far outnumbering those reinforced by *self*.

Finally, let us note that in Modern English a pronoun post-modified by *self* is a polysemous category, ranging over both **reflexive** and **emphatic** meanings, which are in complementary distribution in the syntactic organization of the language. In a diachronic perspective, the emphatic marker came first, before any reflexive use developed (König and Siemund 2000). The *Anglo-Saxon Chronicle* attests to such sequential ordering. A brief overview is now given of the Chronicle before we deal with the corpus and the reflexive patterns.

### 4. The Chronicle

The Chronicle consists of seven extant manuscripts which are generally distinguished in scholarly practice from one another by letters of the alphabet, A–G.<sup>1</sup> Earle and Plummer (1892 [2000]: xxiii) point out that of these seven MSS it can be said that they in fact contain four chronicles – G is a copy of A, B and C are almost identical and F is copied from E, thus leaving A, C, D and E as distinct Chronicles. These stem from a common original but the relationship between them is extremely complex (Bately 1986), and their length and contents differ greatly, although the content is fairly uniform up to the year 891; this

<sup>1</sup> Plummer (2000: xxiii) denotes the MSS  $\bar{A}$ , A, B, C, D, E, F; his A equating to the G of other authors. He points out (2000: xxviii) that Earle preferred this notation, which avoids the implication that G is more recent than F; in fact G is a little less than two centuries earlier than F. G has also been referred to as W after Whelock who published an edition. Some authors use the notation A, A2, B, C, D, E, F, where A2=G.

uniform material is generally referred to in the literature as the *common stock*. The original was compiled from various sources in the latter half of the ninth century, listing events from the Roman invasion up to 892. From then on items were added to the manuscripts more or less contemporaneously, probably in a number of different churches, and certainly at Winchester, Abingdon and Canterbury. There is no certainty about the nature of the original compiler’s sources, but there is little doubt that he drew on Bede’s *Historia Ecclesiastica*.

The histories of the seven extant manuscripts of the Chronicle are well covered in the literature, particularly by Earle and Plummer (1892 [2000]: xxiii-cxxxvii) for MSS A and E, Bately (1986: xiii-xvi) for MS A, Irvine (2004: xiii-xviii) for MS E. A useful overview of all the extant versions is given in Swanton (2000: ix-xxviii).

The source of data for this article, MS E, the Laud Manuscript<sup>2</sup>, is in the Bodleian Library, Oxford. The whole of this MS was written by one scribe up to the year 1121, and it then continues in various hands to its end in 1154. It contains significant amounts of material relating to Peterborough abbey, where it was written, and is the only manuscript to extend much beyond the Norman Conquest. It is thought to be based on a chronicle which is very similar in its earlier sections to the annals which form the basis of MS. D. William Lisle (who died in 1637, and from whom Laud probably inherited the manuscript) made many notes both in the MS itself and also on paper interleaved in it. Many of these notes are collations from the A MS. In form E is similar to A, in that the annual years are listed consecutively, with blanks for years in which no material was available or in which no significant events occurred.

## 5. The corpus

Pending the analysis proper let us consider the corpus. Out of 34 occurrences of *self* in Manuscript E 10 post-modify pronouns in reflexive configurations, 5 convey the idea of sameness (e.g. ME1061 *And on þam sylfan gearre forðferde Wulfric abbod, and on the/that self year died Wulfric Abbot, “and in the same year died Wulfric Abbot”*) and 19 are emphatic markers (e.g. ME999 *he woldon sylf, they willan-Pret3Pl self “they would/desired”*; ME1093 *he sylf mid feawum ætbærst, he self with few at-burst “he himself with a few made his escape”*). Even this informal count of such an insignificant number of cases confirms the claim which we have already referred to, that the use of the form which is in Modern English a marker of both reflexivity and emphasis

<sup>2</sup> It was owned by Archbishop Laud. The front page has the inscription: *Liber Guil. Laud Archiep. Cant. et Cancellar. Vniuersitet. Oxon. 1638.*

originated as the emphatic construction. Our focus remains on the 10 cases with *self* as the marker of reflexivity.

In the analysis we shall always provide the date under which the quoted clause occurs in Manuscript E; annal numbering can vary between the manuscripts and the material given under a specific date in MS E may not necessarily occur at the same annal number in other MSS. The translation comes from the OMACL (The Online Medieval and Classical Library) version of the *Chronicles*.

## 6. Reflexive patterns with *self* in Manuscript E

Following Kemmer's basic distinction between reflexive situation types, let us start with the **number of events** encoded in the reflexive structures under study, see Table 1.

**Table 1.** Classification by number of events

Number of events	Number of cases
Single event	8
n-event	2

All but two uses are single event structures. The two exceptional cases are provided in (7) and (8) below. The reflexive pronoun in (7) does not belong to the nuclear part of the scene, which is *he swealt* (*he died*). It codes an argument of a much less independent process, as indicated by the participial suffix. A less processual character of the event puts its status as a clause to question, yet we would classify the situation as a non-prototypical 2-event type rather than a non-prototypical single-event type. In this we follow Langacker's (1991) claim that the notion of clausehood can best be captured in terms of more prototypical and less prototypical clausal structures, and that drawing an absolute boundary between a clause and a non-clause would prove gratuitous. We can further add that an in-depth analysis of (7) would call for its consideration in light of Givón's claim, correlating semantic binding of events and their syntactic integration into an explicitly iconic principle: "The stronger the semantic bond is between two events the more extensive will be the syntactic integration of the two propositions into a single clause." (1993: 2).

- (7) **ME2** 7 he swealt ofsticod fram **him sylfum**.

and he died stabbed from him self

This year died Herod, stabbed by his own hand.

In the same vein, the infinitival clause in (8) will count as a separate event. Let’s note that the syntactic integration of the complex clause is lower than in (7), hence the semantic integration of events is much looser.

- (8) **ME1086** Wala wa, þæt ænig man sceolde modigan swa hine sylf upp ahebban 7 ofer ealle men tellan.

Alas, that any should show courage/Mut (German) so him ACC self up heave up-Inf and over all men tell-Inf.

Alas, that any man should presume so to puff himself up, and boast o’er all men

Let us turn now to the configuration of participants in the reflexive situations underlying the clauses in the corpus.

**Table 2.** Classification by number of event participants

Events by number of participants	Number of cases
Two-participant event	3
Three-participant event	4
Four-participant event	3

In the **number of participants** three cases conform to the prototypical, two-participant **reflexive pattern** in Kemmer’s research, as in (1), in which the reflexive codes the object of the transitive verb which co-refers with the subject in that relation. However, not even one of these cases is that simple. Let us first note the structural position of the reflexive pronoun as a complement of the transitive preposition *fram* (*from, by*) in (7) cited previously and *mid* (*with*) in (9) below.

- (9) **ME874** 7 he geare wære mid him sylfum

And he ready-Adv beon-Subj.3Sg with him self-Dat

and he would be ready with himself

Let us note, though, that Swanton’s (2002) translation of (9) is an emphatic pattern: *and he himself would be ready*.

Likewise, the verb in (8) above is not a prototypical transitive verb, as the second argument accompanies what appears to be a relational predicate *ahebban upp* (*up-heave up*).

Consider further the thetic statement in (10) below, in which the deictic element of the setting *þær* (*there*) is in the subject position of the clause and the argument occurs in the object position. What follows the argument is a complex of stacked phrases, in which the reflexive is the complement of the preposition *betwux* (*between, among*), which is itself a complement of the head noun *þeode-SFSgDat* (*people, nation*). Using cognitive linguistic tools we would specify the relation of the co-referent noun phrase *ðere þeode* (*the/that-Dat nation*) and the reflexive as one between the trajector and landmark of a relational predicate *between*. The whole chunk *ðere þeode betwux heom sylfum* (*among that nation*), we shall argue, is an event participant, the semantic role of which is Locative. We shall count (10) as a **three participant event** then.

- (10) **ME867** 7 þær wæs mycel unðwærnesse ðere þeode betwux heom sylfum,  
 There was much dissension the/that-Dat nation between them-Dat self-Dat  
 and there was much dissension in that nation among themselves

In Kemmer's view, three participant events most typically encode transfer of possession, as in (2–3). This is hardly true of (11) below. The reflexive pronoun is now embedded in the prepositional complement of an other-referring object of the transitive verb *ceosan* (*choose*). We have decided to treat the case as a three participant event, even if it departs from a prototypical three-participant situation, such as would be in: *They chose themselves an abbot*. In terms of semantic roles the reflexive will be more adequately described as Locative rather than Beneficiary.

- (11) **ME1131** 7 ðes oðer dæies æfter Sancti Iohannes messedæi. cusen þa muneces  
 abbot of hem self  
 And the/that-Gen other day-Gen after St. John's mass-day chose-PretSubjPl the/those  
 monks abbot of them self  
 The other day after the festival of St. John chose the monks an abbot  
 of themselves

In parallel, (12) departs from the situation taken by Kemmer to be prototypical in not coding transfer of possession. As with Modern English *put*, for example, the preterit plural *wrohton* in agreement with the collective noun *here* (*army*) appears to be a ditransitive verb and the reflexive pronoun is a complement of the prepositional head of its prepositional phrase argument. It is not Beneficiary, though. We would argue for its interpretation as Locative.



The form of the verb is unclear, the OMACL translation links the verb to the strong verb *wreacan* (*wreak*), perhaps in the sense similar to today’s *wrought iron*. Yet it may also be the transitive pattern of the weak verb *wyrcean* (*work*), with plural inflectional endings on the participial form and metathesis in the stem. We shall adopt the latter interpretation in the gloss:

- (12) **ME885** Her todælde se forsprecena here (...) 7 wrohton oðer fæsten ymb hi sylfe.  
 And worked-3Pl other fortress-Acc around they-Acc self  
 and wrought another fortress around themselves

Unlike the previous examples, (13) does indeed denote transfer of possession and we suggest it should properly be treated as an elliptical structure with an elided subject and verb that need to be pragmatically enriched from the preceding context 7 *hit todæld on fower*.

- (13) **ME1017** Her on þisum geare feng Cnut cyning to eall Angelecyntes rice. 7 hit todæld on fower. him sylfum West Seaxan.  
 Here on this-Dat year took/seized Cnut king to all England kingdom and it-Acc divided on few: him-Dat Wessex-GenAdj  
 This year took the king Knut England, and divided it into four parts: Wessex for himself

Transfer of possession is also coded in (14) below, yet we shall insist the case is a **four-participant schema**, absent from reflexive patterns in Modern English. We assume that *to* has been elided in the coordinated structure *Gode to lofe 7 him selfum ecre hæle*. The dative case endings on the adjective *ece* (*eternal*) and the noun *hæl* (*salvation*) as well as the coordinating conjunction *and* appear to support our claim. Given this, we shall posit that the direct and indirect objects in this schema are followed by another argument, semantically a Goal.

- (14) **ME855**. (7 þy ilcan geare gebocade Æðelwulf cining teoðan dæl his landes ofer eal his rice) Gode to lofe 7 him selfum ecre hæle.  
 God-dat to love-SFDat and him-Dat self-Dat everlasting-SFDat salvation-SFDat  
 the honour of God and for his own everlasting salvation.

Part of the four-participant schema is realized in the most recalcitrant case in the corpus, in (15) below:

- (15) **ME992** (7 þa on þere nihte ðe hi on ðone dæi togædere cumon sceoldon,) ða sceoc he on niht fram þære fyrde him sylfum to mycclum bismore,  
 when shake-Pret3Sg he on night from that army him-Dat self-Dat to much/many-  
 -PIDat disgraces-PIDat  
 (On the day preceding the day of the battle) he skulked away from the army,  
 to his great disgrace

Even if not physically separated by a comma, we consider the clause with the manner-for-motion verb *shake* to be the core event. The reflexive indirect object and the prepositional Goal, *him sylfum to mycclum bismore* (*himself to much disgrace*) should actually be treated as an elliptical structure of what originally might have been something like *He did it himself to his disgrace*. In other words we assume that *himself to much disgrace* part is a clause-long commentary on the preceding core clause. Note that in the OMACL translation this fragment is physically separated by means of a comma, rendered as if a different structure altogether. Accordingly, we shall treat this case as a partially realized four-participant reflexive schema.

Finally, let us consider (16). We shall claim that it adds the indirect object *heom* (*them-Dat*) to the three participant pattern as in (11).

- (16) **ME1097** Ða Wylisce men syððon hi fram þam cynge gebugon heom manege ealdras of heom sylfan gecuron.  
 The Welsh men since then they bowed/revolted from the king them-Dat many elders of them-Dat self-Dat chose  
 The Welshmen after they had revolted from the king chose them many elders from themselves

Let us now consider the nature of the event participants in terms of their **animacy**. The results in Table 3 come as no surprise.

**Table 3.** Classification of event participants by property of animacy

Arguments by property of animacy	Number of cases
Human co-referring participants	10
Non-human co-referring participants	0

On Kemmer’s account, typical reflexive situations which give rise to Modern English constructions hinge on the configuration of **semantic roles**. Let us first recall the asymmetry between agenthood and patienthood of co-referent participants in the prototypical reflexive situation type. There is then the co-reference between the Agent and the Beneficiary in the indirect reflexive situation type and the inanimate Patient as an affected entity in this relation. Finally, the Mental source instigating an act of utterance or other mental activity and its relation to the scene of the subordinate event furnished with co-referring entities construe the logophoric situation type. Little in the data we are considering conforms to the above patterns, see Table 4:

**Table 4.** Classification by semantic roles of event participants

Semantic roles of participants	Number of cases	Cases by the date
Agent – Patient	1	ME 1086
Experiencer – Patient	1	ME 874
Agent – Beneficiary – Patient	1	ME 1017
Agent – Beneficiary – Patient – Locative	2	ME 992, ME 1097
Agent – Beneficiary – Patient – Goal	1	ME 855
Patient – Agent	1	ME 2
Agent – Patient – Locative	3	ME 867, ME 885, ME 1131
Mental source (logophoric)	0	0

The above are only schematic notations which, as throughout the Old English period the language remained essentially synthetic, allowing relative freedom in the syntax, assume different linear realizations.

## 6. Conclusions

The most striking fact which distinguishes Old English reflexive patterns with *self* from typical Modern English construction schemas pertains to their distribution as landmarks of relational predicates rather than verbal ones. Let us note again Old English *fram*, *upp*, *mid*, *betwux* (*between*), *ymb* (*around*), *of* (twice) followed by the reflexive marker in Manuscript E. Needless to say, most of these structures will make perfect syntactic patterns in Modern English; our claim is only that these are not prototypical or typical distributional patterns in the light of Kemmer (1993). However, drawing any definite conclusions about

the prototype status of such structures in Old English would be inappropriate here, given the limited number of cases.

The second observation we would make is that the Old English four participant schemas are rendered in Modern English by other means.

Third, let us note that logophoric reflexives have not been found in the document.

It is also interesting to see how far the verbs that lexicalize the reflexive patterns with *self* in the Chronicle conform to or extend from the two main types posited as prototypical in Kemmer's framework: physical action and transfer of possession. *Wyrca* (*work*) and *ofstician* (*stab*) are good instantiations of the schema of a physical action exerted by an instigator on another event participant, *ahebban* (*heave up*) is a metaphorical expression attesting to up-down orientational metaphor in language and its axiological valuation. The transfer of possession schema is also very specific in the eyes of a Modern English speaker. Lexicalized as *ceosan* (*choose*), it invokes the cultural model of feudal hierarchy and feudal relations of possession.

Finally, let us point out that the variety of theta roles in terms of which we have captured the semantic and conceptual relations between event participants in the cases under study is richer than those posited for reflexive situations in Kemmer (1993).

### References

- Bately, J.M. (1986): *The Anglo-Saxon Chronicle: A Collaborative Edition*, vol. 3 MS A. Cambridge: D.S. Brewer.
- Earle, John and Plummer, Charles. 1892 [2000]: *Two of the Saxon Chronicles Parallel: volume II*, introduction, notes and index. Oxford: Oxford University Press.
- Givón, T. (1993): *English Grammar. Vol. 2: A Function-based introduction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Irvine, S. (2004): *The Anglo-Saxon Chronicle, a Collaborative Edition*, 7 MS E. Cambridge: D. S. Brewer.
- Keenan, E. L. (2002): "Explaining the creation of reflexive pronouns in English" In: Minkowa, D. and R. Stockwell (eds.) *Studies in the History of the English Language. A Millennial Perspective*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Kemmer S. (1993): *The Middle Voice*. Amsterdam: John Benjamins.
- König, E. and P. Siemund (2000): "The development of complex reflexives and intensifiers in English". *Diachronica* XVII:1. 39–84.
- Langacker, R. (1991): *Foundations of Cognitive Grammar Vol. 2: Descriptive Applications*. Stanford: Stanford University Press.
- Swanton, M. (2002): *The Anglo-Saxon Chronicles*. London: Phoenix Press.
- Van Gelderen, E. (2000): *A History of English Reflexive pronouns*. Amsterdam: John Benjamins.

### Internet sources

<http://omacl.org/> DOA 03.11.2014

<http://asc.jebbo.co.uk/e/e-L.html> DOA 03.11.2014

---

### Streszczenie

W artykule przeanalizowano 10 przypadków użycia schematów składniowych kodujących refleksywność w języku staroangielskim w Manuskrypcie E dokumentu *Anglo-Saxon Chronicle*. Wybrane przykłady wykorzystują jeden z dwóch współistniejących wówczas sposobów wyrażania zwrotności, w którym zaimek osobowy jest intensyfikowany przez *self*. Myślą przewodnią artykułu było zastosowanie optyki badawczej przyjętej przez Kemmer (1993) do opisu refleksywności we współczesnej angielszczyźnie, tak aby wyłonić zasadnicze kierunki zmiany języka w pewnych wybranych parametrach schematów konstrukcyjnych typowych dla sytuacji ujmowanych jako (proto)typowe konstrukcje zwrotne we współczesnym języku angielskim.



Mariola Jaworska  
Olsztyn  
mariola.jaworska@uwm.edu.pl

## **Indywidualne style uczenia się uczniów z dysleksją a nauczanie języka obcego w szkole ogólnodostępnej – zarys problematyki**

### **Individual learning styles of dyslexic students and foreign language teaching in publicly available schools – main aspects**

The article presents the problem of specific difficulties in learning related to foreign language teaching in publicly available schools.

**Słowa kluczowe:** dysleksja, specyficzne trudności w uczeniu się, nauczanie języka obcego, deficyt poznawczy, indywidualny styl uczenia się, autonomizacja

**Key words:** dyslexia, specific learning difficulties, foreign language teaching, cognitive deficit, individual learning style, autonomization

### **1. Wstęp**

Specyficzne trudności w uczeniu się pisania i czytania (nazywane także dysleksją rozwojową, a w literaturze niemieckojęzycznej legastenią) są problemem od dawna analizowanym przez badaczy reprezentujących wiele różnych dyscyplin naukowych. W związku z tym, że zazwyczaj przejawiają się, często w nasilony sposób, podczas nauki języka obcego, stanowią również istotny przedmiot rozważań glottodydaktycznych. Ujmuje się je zazwyczaj w kategorii zespołu zaburzeń lub deficytów o podłożu językowym, powodujących znaczne trudności w opanowaniu umiejętności z zakresu czytania i pisania. Konsekwencją takiego podejścia jest poszukiwanie działań korekcyjno-kompensacyjnych oraz wskazywanie na konieczność dostosowywania wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości uczącego się. Przyjmując inną perspektywę, zagadnienie dysleksji rozwojowej można rozpatrywać w kontekście różnic indywidualnych między ludźmi, jako przejaw indywidualnego stylu uczenia się – często niezgodnego ze standardem, określonym kanonem poznawania, jaki tworzy szkoła w jej instytucjonalnym wymiarze (Dyrda 2004; Bogdanowicz 2012).

Niniejszy artykuł ma charakter przeglądowy, gdyż taka właśnie perspektywa pozwala na dokonanie konfrontacji poglądów pomiędzy powszechnie funkcjonującym myśleniem o dysleksji w kategorii deficytu poznawczego a postrzeganiem tego zagadnienia jako przejawu różnic indywidualnych. Każde z tych ujęć niesie ze sobą określone konsekwencje dydaktyczne oraz znajduje odzwierciedlenie w sposobie organizacji lekcji przez nauczyciela języka obcego. Niniejszy tekst wprowadza do problematyki i przedstawia zagadnienia, które zostały już wprawdzie podjęte w dyskursie naukowym, wymagają jednak dogłębnych badań uwzględniających rozwój współczesnej myśli glottodydaktycznej, ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji autonomii.

## **2. Specyficzne trudności w uczeniu się jako deficyt poznawczy**

Zagadnienie trudności w uczeniu się doczekało się wielu opracowań i analiz, w których rozważane są kwestie definicji, diagnozy, objawów oraz możliwości terapii psychologicznej i pedagogicznej. Także dydaktyka języków obcych od dłuższego już czasu poszukuje rozwiązań zapewniających jak najlepsze wsparcie uczniom dyslektycznym w edukacji obcojęzycznej – szczególnego znaczenia nabiera kwestia uwzględniania ich potrzeb i możliwości w warunkach klasy szkolnej.

Rozumienie pojęcia trudności bywa bardzo różne, co znajduje odbicie w niejednoznacznym nazewnictwie. Dlatego należy zauważyć, że w szerszym ujęciu termin ten odnosi się do różnego rodzaju problemów w nauce, wynikających z przyczyn psychospołecznych i neurobiologicznych, w węższym zaś zakresie – specyficznym – obejmuje trudności, które występują pomimo prawidłowego poziomu inteligencji, przystosowania społecznego i warunków dydaktycznych odpowiednich dla rozwijania umiejętności szkolnych. Do specyficznych trudności w uczeniu się zalicza się trudności występujące w uczeniu się czytania (dysleksja), skojarzone z nimi lub występujące samodzielnie trudności w opanowaniu poprawnej pisowni (dysortografia), trudności w budowaniu zdań, tworzeniu tekstu, wypowiedaniu się na piśmie (trudności w komunikacji pisemnej), a także trudności w opanowaniu poziomu graficznego pisma, uwarunkowane obniżonym poziomem sprawności ruchowej oraz zaburzeniami planowania i wykonywania ruchów podczas pisania (dyspraksja, dysgrafia) (Bogdanowicz 2012: 44).

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają specjalne potrzeby edukacyjne, które odnoszą się do programu i metod nauczania, systemu wymagań i oceniania, rozwiązań organizacyjnych w zakresie nauczania i oceniania (Bogdanowicz 2012: 50). Potrzeby te dotyczą także procesu uczenia się i nauczania języka obcego, gdyż istnieje zależność pomiędzy umiejętnościami



lingwistycznymi w języku ojczystym a nauką i przyswajaniem języków obcych. Wyniki badań wskazują na to, że uczniowie z dysleksją rozwojową – pomimo dobrej sprawności intelektualnej i systematycznej pracy terapeutycznej – mają duże trudności z nauką języka obcego, występujące u nich częściej niż u osób niedyslektycznych. Kłopot może sprawiać im m.in. zapamiętywanie znaczenia i pisowni słów, wyrażen frazeologicznych, idiomów, sekwencji nazw, ale także rozumienie i stosowanie reguł, wyjątków i struktur gramatycznych (Bogdanowicz 2004: 79, 84n; Jurek 2004: 102; Żmuda 2008: 161; Jaworska-Biskup 2008: 169n).

W literaturze psychologicznej i pedagogicznej problem specyficznych trudności w uczeniu się analizowany jest zazwyczaj w kategorii „deficytu poznawczego”, zaburzenia, opisywanego za pomocą słów: niezdolność, niesprawność, nieumiejętność, zakłócenie. Na takie podejście wskazuje zarówno najstarszy termin określający dysleksję: „wrodzona ślepotą słowna”, zaproponowany przez Morgana w 1896 r., jak i nowsza, współcześnie najczęściej cytowana, definicja ogłoszona w 1994 r. przez International Dyslexia Association (USA): „Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem uwarunkowanym konstytucjonalnie [...]” (za: Bogdanowicz 2009: 25).

Dysleksja rozwojowa jest włączona do Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10 z 2002 r.) jako *Specyficzne zaburzenia rozwoju umiejętności szkolnych* (F 81) oraz Diagnostycznego i Statystycznego Podręcznika Zaburzeń Psychiczych (DSM-IV z 2000 r.) w części *Zaburzenia uczenia się*. W ramach tych kategorii wyróżniane są różne formy specyficznych trudności w uczeniu się, przy czym należy zauważyć, że autorzy zajmujący się od lat tą tematyką stanowczo podkreślają, że pomimo występowania w międzynarodowych klasyfikacjach chorób, dysleksja nie jest chorobą, lecz odmiennością w nabywaniu umiejętności czytania, poprawnej pisowni i umiejętności wypowiedzania się na piśmie (Bogdanowicz 1994: 41; Pietras 2012: 8).

Także poszukiwanie przyczyn dysleksji koncentruje się na wykrywaniu nieprawidłowości w funkcjonowaniu człowieka, wyłanianiu deficytów i błędów w działaniu mózgu, poszukiwaniu wspólnych dla dyslektyków braków. Koncepcja genetyczna np. łączy zaburzenia w czytaniu i pisaniu z czynnikiem dziedzicznym i upatruje przyczyn problemów w dziedziczeniu zmian w centralnym układzie nerwowym. Koncepcja organiczna zwraca uwagę na mikrouszkodzenia centralnego układu nerwowego związane z sytuacją okołoporodową. Z kolei koncepcja opóźnionego dojrzewania centralnego układu nerwowego wskazuje na spowolnienie rozwoju centralnego układu nerwowego dyslektyka ujawniające się w późniejszych stadiach jego życia. Koncepcja hormonalna poszukuje przyczyn w niedokształceniu struktury niektórych okolic kory mózgowej

i nieprawidłowym modelu rozwoju mózgu, zaś koncepcja psychodysleksji koncentruje się na emocjonalnych zaburzeniach funkcjonalnych centralnego układu nerwowego wywołanych przez urazy psychiczne, stres (Bogdanowicz 1994: 47n).

Współczesne badania dotyczące etiologii dysleksji prowadzone za pomocą nowoczesnych metod neuroobrazowania analizują neurobiologiczne podstawy dysleksji, dostarczając licznych dowodów potwierdzających pogląd, że czynniki wywołujące dysleksję tkwią w mózgu. W tym zakresie sformułowano wiele koncepcji opisujących różne podstawowe deficyty, np. deficyt fonologiczny, funkcji mózdkowych, uwagi, kanału wielkokomórkowego czy deficyt metabolizmu wielonienasyconych kwasów tłuszczowych (Grabowska, Jednoróg 2009: 44n).

Ilość i różnorodność proponowanych teorii objaśniających przyczyny i rodzaje dysleksji, z których każda prezentuje niejako wybiórczo pewne nieprawidłowości, powoduje, że trudno jest przyjąć jeden punkt widzenia i wyciągnąć wnioski dotyczące diagnozy i terapii uczniów. Trudno też na tej podstawie określić jednoznaczne wskazania odnoszące się do procesu uczenia się przez nich języków obcych. Elementem wspólnym wszystkich wspomnianych koncepcji jest koncentrowanie się na najsłabszych stronach dzieci dyslektycznych, analizowanie rodzaju zaburzeń, diagnozowanie stopnia i rodzaju deficytów. Brakuje natomiast badań, w których autorzy analizowaliby ich mocne strony posługiwania się językiem oraz funkcjonowania.

### **3. Dysleksja jako deficyt poznawczy – konsekwencje dydaktyczne**

Konsekwencją myślenia o dysleksji w kategoriach deficytu czy zaburzenia jest poszukiwanie metod naprawy, wyrównywania braków i usprawniania zaburzonych funkcji, oraz dostosowywanie wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości uczących się. Jak pokazuje analiza sytuacji edukacyjnej uczących się ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w Polsce (Jaworska 2011), podstawę udzielania im pomocy stanowią formy pośrednie: realizowane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne opiniowanie oraz organizowane przez szkoły dostosowywanie wymagań edukacyjnych oraz warunków i form egzaminów zewnętrznych do potrzeb i możliwości uczniów.

Opinie, w których stwierdza się dysleksję rozwojową lub jedną z jej form, skupiają się przede wszystkim na diagnozie zaburzeń i opisie deficytów występujących u ucznia. Analiza 35 takich dokumentów dotyczących uczniów szkół gimnazjalnych powiatu szczycieńskiego, przeprowadzona w ramach badań własnych, wskazuje na tendencję do sporządzania dość szczegółowego opisu dysfunkcji – co jest oczywiście ważną i przydatną informacją – przy dość skrom-

nym potraktowaniu kwestii mocnych stron uczącego się oraz wskazań dydaktycznych odnoszących się np. do sposobu komunikowania się z uczniem, organizowania pracy na lekcji czy oceniania jego postępów. W jednej z opinii, przy całostronicowym opisie zaburzeń występujących u ucznia (m.in. zaburzenia w zakresie percepcji wzrokowej oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej, obniżony poziom organizacji percepcyjnej spostrzeganego materiału), mocnym stronom poświęcono zaledwie jedno zdanie: „zdolność zapamiętywania kanałem słuchowym kształtuje się powyżej przeciętnej”. Inny z badanych przy obniżonym poziomie strukturalizacji percepcyjnej postrzeganego materiału, uwagi i kontroli wzrokowej ma prawidłowy poziom rozwoju syntezy słuchowej słowa oraz słuchowego różnicowania głosek. W pięciu opiniach stwierdza się, że badani mają wyższy niż przeciętny poziom zdolności intelektualnych. Te dość lakoniczne informacje, ujawniające przecież istnienie mocnych stron u uczniów dyslektycznych, nie są w dalszej części rozwijane i nie stanowią podstawy zaleceń do pracy z takimi uczniami. Tak sformułowane opinie wydają się więc mało przydatne dla nauczyciela języka obcego – po pierwsze z powodu niezrozumiałości języka użytego w opisie specyfiki zaburzeń, po drugie zaś ze względu na trudność przełożenia informacji w nich zawartych na konkretne czynności i działania ucznia. Dużo bardziej interesujące byłoby stwierdzenie, jakie trudności będzie miał uczeń w zakresie zdobywanych kompetencji na konkretnych zajęciach oraz jakie są jego preferencje w zakresie sposobów uczenia się.

Rozwinięcie informacji na temat mocnych stron uczącego się mogłoby być ważną wskazówką dla nauczyciela języka obcego (który jest przecież jednym z adresatów opinii wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne) – dużo bardziej przydatną niż szczegółowa analiza zaburzeń. Z badań wynika, że uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się charakteryzują się taką organizacją struktur mózgowych, która umożliwia myślenie niewerbalne, wizualno-przestrzenne – uczą się holistycznie, intuicyjnie, indukcyjnie. Niektórych z nich charakteryzuje wysoki poziom myślenia abstrakcyjnego, zdolność rozwiązywania złożonych problemów, myślenie twórcze. Ich silną stroną jest myślenie dywergencyjne, czyli zdolność do generowania kilku, często nietypowych, rozwiązań (West 1991: 254, za: Krasowicz-Kupis 2011: 201; Zawadzka-Bartnik 2010: 213).

Zawarte w opiniach wskazania do pracy z uczniami można ująć w następujących kategoriach:

1. Terapia pedagogiczna (usprawnianie percepcji wzrokowej, koordynacji wzrokowo-ruchowej, ćwiczenia koncentracji uwagi, ćwiczenia grafomotoryczne, utrwalanie zasad ortografii, doskonalenie umiejętności czytania, wyrabianie nawyku autokontroli).

2. Dostosowanie wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia.

3. Okazywanie zrozumienia i akceptacji dla pojawiających się trudności; wzmacnianie poczucia własnej wartości poprzez podkreślanie osiągniętych celów i sukcesów.

4. Dostosowanie warunków i formy sprawdzianów/egzaminów do specyficznych trudności ucznia (zmodyfikowane kryteria oceny, wydłużanie czasu pisania, zapisywanie odpowiedzi za pomocą komputera).

Programy terapii pedagogicznej, organizowanej w szkołach w ramach zajęć korekcyjno-kompensacyjnych (niestety nie dla języków obcych), zawierają przede wszystkim ćwiczenia usprawniające funkcje percepcyjno-motoryczne: analizatora wzrokowego, słuchowego i kinestetyczno-ruchowego. Ich celem jest wyćwiczenie zaburzonych funkcji, co z założenia jest procesem wyrównywania deficytów. Natomiast zalecane w opiniach dostosowanie wymagań edukacyjnych kończy się zazwyczaj na formalnym obniżeniu bądź zwolnieniu ucznia z wymagań, umożliwia m.in. wydłużenie czasu na sprawdzianie czy egzaminie oraz inne kryteria oceniania. Mniej uwagi poświęca się temu, jak organizować proces uczenia się uczniów, także w zakresie nauczania języków obcych, w warunkach szkoły ogólnodostępnej, aby rzeczywiście odpowiadał on ich możliwościom i potrzebom. Co prawda zapisy w obowiązujących w Polsce aktach prawnych podkreślają konieczność dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów (Dz. U. z 2004 r., Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), z czego wynika także zobowiązanie nauczycieli do indywidualizacji procesu nauczania (Dz. U. z 2007 r., Nr 83, poz. 562 z późn. zm.), wydaje się jednak, że w praktyce pomoc udzielana jest w niepełny sposób (Jaworska 2013). Najtrudniejsza i wciąż nierozwiązana pozostaje kwestia autentycznego wsparcia uczniów na lekcji języka obcego – wsparcia, którego celem będzie nie tylko umożliwienie im „przebrnięcia” przez kurs językowy, ale przede wszystkim rozwój ich osobistej kompetencji komunikacyjnej. Zauważalna jest przewaga działań wyrównujących szanse edukacyjne kosztem działań dostosowujących przekaz dydaktyczny do sposobu uczenia się uczniów. Zbyt mało uwagi poświęca się temu, aby opierając się na mocnych stronach uczniów dyslektycznych oraz uwzględniając ich preferencje w zakresie sposobów uczenia się, stawiać im odpowiednie wyzwania intelektualne. Wciąż to uczeń jest dostosowywany do obowiązujących rozwiązań instytucjonalnych, określonych standardów, konwencji i norm obowiązujących w szkole, a nie odwrotnie.

#### **4. Dysleksja jako przejaw różnic indywidualnych w poznawaniu i uczeniu się**

Jak podkreślają specjaliści zajmujący się problematyką dysleksji, uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają szansę odnieść sukces w nauce języka obcego w szkole, jeżeli ich problem zostanie dostrzeżony przez

właściwie przygotowanych nauczycieli, którzy akceptują różnorodność i rozumieją, że nie wszyscy uczą się w tym samym tempie i w ten sam sposób. Istotne jest uwzględnienie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów w zakresie dostosowania programu nauczania i systemu oceniania do ich możliwości oraz organizacja procesu uczenia się/nauczania odpowiadająca ich preferencjom w zakresie indywidualnych sposobów uczenia się (Bogdanowicz 2004: 91). W literaturze przedmiotu zauważa się często pozytywne efekty podejścia metodycznego, którego głównymi elementami są: polisensoryczność, sekwencyjność i cykliczność, przeuczenie i intensywność, bezpośredniość i interaktywność (Reid 2005: 37; Sellin 2008: 98; Bogdanowicz i Adryjanek 2009: 174; Bogdanowicz 2012: 52). Akcentuje się jednak także, że każda dysleksja jest inna, indywidualna, w związku z czym konieczne jest uwzględnianie indywidualnego profilu każdego ucznia.

Przyjmując powyższą perspektywę, dysleksję rozwojową można rozpatrywać w kontekście różnic indywidualnych między ludźmi, dotyczących zakresu czynności poznawczych obejmujących nie tylko możliwości (zdolności i inteligencja), ale także skłonności i sposób funkcjonowania jednostki (por. Dyrda 2004). Podstawowym pojęciem wykorzystywanym w opisie różnic indywidualnych jest pojęcie stylu poznawczego, odnoszące się do preferencji, tendencji czy sposobów funkcjonowania wybieranych przez ludzi z posiadanego repertuaru zachowań poznawczych. Próby określania stylów poznawczych dotyczą możliwości opisanie w różnych kategoriach tego, co stanowi o indywidualnym wymiarze poznawczym jednostki oraz tego, co różnicuje ludzi w procesie poznawania.

Ponieważ znalezienie związków między stylem poznawczym a uczeniem się języka obcego może być trudne dla nauczyciela języka obcego, za dużo bardziej przydatne należy uznać określenie – stosunkowo łatwiej obserwowalnego – stylu uczenia się, czyli specyficznych dla danej osoby zachowań psychicznych i poznawczych, które wpływają na uczenie się (Wilczyńska 1999: 107). Styl uczenia się języka obcego to wielowymiarowy profil indywidualnych preferencji ucznia, które reprezentują i charakteryzują jego podejście do nauki języka obcego. Na profil ten składają się: podstawowe cechy osobowości, typowe tryby przetwarzania informacji, cechy osobnicze mające wpływ na interakcję jednostki w określonym kontekście społecznym oraz preferencje dotyczące określonych form nauczania (Lesiak-Bielawska 2007: 31n).

Szczególne znaczenie dla określenia stylu uczenia się języka obcego mają te różnice indywidualne, które powodują zróżnicowany odbiór treści przekazywanych w instytucjonalnym nauczaniu wszystkim w ten sam sposób. Chodzi tu o pewien wymiar preferencji indywidualnych w zakresie stylu uczenia się, który odnosi się do określonych reakcji na bodźce językowe za pośrednictwem zmysłów, wyznaczających dominujący typ percepcji: wizualny, audytywny i kinestetyczny.

Zarówno dla nauczyciela, jak i uczącego się, podwyższona świadomość i znajomość indywidualnych preferencji sensorycznych wydaje się mieć istotne implikacje edukacyjne.

### 5. Style uczenia się uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

W literaturze polskiej na zagadnienie związku indywidualnego stylu uczenia się z dysleksją zwróciła uwagę Wszeborowska-Lipińska (1997), dokonując jednocześnie przeglądu literatury światowej poświęconej takiemu ujęciu dysleksji. Weryfikacji empirycznej zostało poddane przez Dyrkę (2004), która na podstawie wyników badań własnych wyodrębniła sześć modeli stylów uczenia się<sup>1</sup>, przyjmując jako podstawę swych badań kategorię trzech „języków”:

1. Język wzrokowy, jako wpatrywanie się w otaczający świat – tendencje do zapamiętywania sytuacji jako obrazu.

2. Język słuchowy, jako wsłuchiwanie się w otaczający świat – wyrażanie aktywności przez to, co może być słyszane.

3. Język ruchowy, jako odbieranie motoryczne bodźców ze świata zewnętrznego – wyrażanie się przez ruch.

Modele stylów uczenia się zostały opisane w sposób, w którym istotna jest kolejność uruchamiania poszczególnych „języków” w procesie uczenia się (Dyrka 2004: 77n):

1. Wzrokowo-słuchowo-ruchowy
2. Wzrokowo-ruchowo-słuchowy
3. Słuchowo-wzrokowo-ruchowy
4. Słuchowo-ruchowo-wzrokowy
5. Ruchowo-wzrokowo-słuchowy
6. Ruchowo-słuchowo-wzrokowy

Badane dzieci dyslektyczne (30 uczniów klas IV–VIII szkoły podstawowej) prezentowały różne style uczenia się, co w konsekwencji powodowało specyficzne sposoby organizowania przez nie procesu uczenia się. Spośród skonstruowanych teoretycznie sześciu modeli stylów potwierdzono empirycznie cztery:

1. *Styl wzrokowo-ruchowo-słuchowy*. Badani z tej grupy mają dobrą koordynację wzrokowo-ruchową, łatwo uczą się, obserwując innych i powtarzając czynności. Większość z nich pisze czytelnie, chociaż popełniają błędy ortograficzne. Preferowany przez nich sposób uczenia się odnosi się do sfery wzrokowej (samodzielna praca w zeszycie lub zeszycie ćwiczeń, czytanie treści

---

<sup>1</sup> Badania obejmowały analizę obszarów aktywności ruchowej i umysłowej dzieci, a pytania dotyczyły nie tylko szkolnego uczenia się, ale wybranych przejawów zachowania dziecka w sytuacjach życia codziennego, co miało na celu odkrycie naturalnie preferowanego języka uruchamianego w sytuacjach uczenia się nieformalnego.

z podręcznika, przepisywanie z tablicy, pisanie na tablicy, posługiwanie się schematami, praca z mapą, planszą, ćwiczenia ruchowe, wycieczki poznawcze).

2. *Styl słuchowo-ruchowo-wzrokowy*. Badanych charakteryzuje dobrze rozwinięta koordynacja słuchowo-ruchowa, łatwo uczą się w toku dyskusji oraz słuchając wypowiedzi innych. Dysponują bogatym słownictwem, jednak nauka czytania sprawia im bardzo duże trudności. Niechętnie uczą się za pomocą tekstu pisanego, nie rozumieją przeczytanych informacji. Ich preferowany sposób uczenia się odnosi się do sfery słuchowej (pogadanka heurystyczna, czytanie przez nauczyciela, opowiadanie, miniwykład, wycieczki poznawcze, prace manualne).

3. *Styl ruchowo-wzrokowo-słuchowy*. Uczący się mają trudności z udzielaniem odpowiedzi na pytania, ponieważ język mówiony nie jest obszarem, w którym się najlepiej realizują. Często charakteryzuje ich późne pojawienie się mowy w dzieciństwie. Niechętnie pracują w środowisku klasy ze względu na nadmiar docierających do nich dźwięków. Preferowany przez nich sposób uczenia się obejmuje sferę ruchową (wycieczki poznawcze, praca w zespole, praktyczne rozwiązywanie problemów, ćwiczenia ruchowe, prace manualne).

4. *Styl ruchowo-słuchowo-wzrokowy*. Osoby bardzo sprawne fizycznie, które doświadczają świata przez dotyk, smak, eksperymentowanie. Lubią kontakt fizyczny, a ich żywiołem jest ruch. Uczenie jest dla nich czynnością dynamiczną, opartą na ruchu i słowie. W szkole wykazują silne preferencje w zakresie czynności, które angażują sferę ruchową (wycieczki poznawcze, praca w zespole, praktyczne rozwiązywanie problemów, ćwiczenia ruchowe, prace manualne).

Wśród badanych przez Dyrkę dzieci nie było uczących się drogą słuchowo-wzrokowo-ruchową oraz wzrokowo-słuchowo-ruchową, co nie musi oznaczać, że wśród dyslektyków nie występują takie style uczenia się. Może to jednak wskazywać na to, że dzieci uczące się zgodnie z tymi stylami nie mają trudności w uczeniu się, ponieważ działania dydaktyczne w szkole angażują głównie sferę wzrokową i słuchową.

Style uczenia się nie podlegają wartościowaniu, gdyż nie istnieje jeden, jedyny, właściwy sposób uczenia się. Jednak nauczyciele – często nieświadomie – preferują pewne sposoby prezentacji informacji, utrudniając niektórym uczniom lub wręcz uniemożliwiając konstruowanie wiedzy i rozwijanie umiejętności. Szczególnie zależni od sposobu prowadzenia zajęć przez nauczycieli języków obcych są uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Wśród nich zaś w najtrudniejszej sytuacji znajdują się osoby, których pierwszym językiem jest język „ruchowy”. Dzieje się tak dlatego, że aktywności, które stanowią podstawę lekcji języka obcego oparte są na wzroku (obserwacja, czytanie, pisanie, podpisywanie zdjęć, łączenie pasujących elementów, uzupełnianie tabeli, itd.) oraz na słuchaniu (udzielanie odpowiedzi na pytania, tworzenie dialogów,

słuchanie nagrań, powtarzanie itp.). Ruch jest zazwyczaj w najmniejszym stopniu wykorzystywany jako droga uczenia się.

Wiedza na temat indywidualnych preferencji uczniów w zakresie stylu uczenia się jest istotna dla nauczyciela, gdyż pozwala usprawnić i zoptymalizować proces nauczania języka obcego. Oczywiście uświadomienie sobie istnienia szerokiego spektrum indywidualnych upodobań w zakresie uczenia się może powodować wątpliwości związane z możliwościami ich uwzględnienia w praktyce szkolnej. Wydaje się, że w pewnym stopniu jest to możliwe: po pierwsze wówczas, gdy nauczyciel dąży do zrównoważonego stylu nauczania, nie faworyzując żadnej preferencji oraz starając się brać pod uwagę różne dominujące w klasie grupy, po drugie zaś, gdy dostarcza umiejętnie urozmaiconego materiału językowego, obejmującego prezentację wizualną i werbalną, ale także formy ukierunkowane na działanie (Lesiak-Bielawska 2007: 37).

## **6. Style uczenia się uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się – implikacje dydaktyczne**

Uznanie różnic indywidualnych oraz uwzględnianie indywidualnej specyfiki i uwarunkowań właściwych uczniom z dysleksją rozwojową nie oznacza, że dydaktyka języka obcego powinna dopasowywać się do każdej osoby. Tendencje do ujednociania dominują w szkole jako niezmienny element jej instytucjonalnego wymiaru, co nie jest równoznaczne z koniecznością osiągnięcia celów przez wszystkich w taki sam sposób. Szeroko postulowana w rozporządzeniach ministerialnych indywidualizacja procesu nauczania, rozumiana jako dostosowywanie przekazu dydaktycznego do specyfiki każdego ucznia, wydaje się raczej mało realna. Możliwe i skuteczne może być natomiast nauczanie we współpracy z uczącymi się, ukierunkowane na budowanie indywidualnej i specyficznej dla nich kompetencji komunikacyjnej, czyli nauczanie w *półautonomii* (Wilczyńska 2001: 6). Celem tej współpracy będzie z jednej strony stworzenie otwartej przestrzeni uczenia się – jak najszerzej uwzględniającej potrzeby i możliwości uczniów dyslektycznych, z drugiej zaś wypracowanie narzędzi rozwijania u nich poczucia odpowiedzialności względem siebie samych i poszerzenia zakresu samodzielności, czyli autonomizacja uczącego się.

Badania nad autonomią, inspirowane podejściem kognitywistycznym, uznają uczącego się za świadomy podmiot działań językowych. Proces uczenia się postrzegany jest w tym kontekście jako aktywne i przede wszystkim indywidualne konstruowanie wiedzy, angażujące nie tylko intelekt, lecz cały organizm. Nie wystarczy kontakt z językiem, lecz konieczne jest przetwarzanie informacji na miarę możliwości każdej jednostki. Nauczyciel nie jest zatem w stanie „przekazać wiedzy”, bo tylko aktywność ucznia oraz jego celowe działania pozwolą na



odniesienie sukcesu w nauce języków obcych. To założenie jest szczególnie istotne w kontekście uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, ponieważ ich nauczanie sprowadzane jest często wyłącznie do działań korekcyjnych i kompensujących zaburzone funkcje, czyli „wyrównujących szanse edukacyjne”. Wydaje się, że dydaktyka autonomizująca może mieć szczególne znaczenie właśnie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dla których zwiększanie samodzielności, rozwijanie świadomości na temat mocnych i słabych stron, trening strategii uczenia się, budowanie poczucia własnej wartości mogą być ważnym elementem samorozwoju.

Autonomizacja uczenia się polega na stopniowym odkrywaniu i uświadamianiu sobie własnych możliwości i uwarunkowań oraz wybieraniu tego, co wydaje się najbardziej słuszne w perspektywie osobistego doskonalenia obcojęzycznego (Wilczyńska 1999: 129). Nie należy jej rozumieć jako pozostawienie ucznia samemu sobie. Chodzi raczej o uznanie osobistego charakteru kompetencji komunikacyjnej w jej wymiarze rozwojowym oraz zaakcentowanie osobistej efektywności w zakresie wyznaczania kierunków rozwijania osobistej kompetencji komunikacyjnej (Wilczyńska 2008: 11). Wymaga to od nauczyciela stopniowego wdrażania ucznia w organizację procesu dydaktycznego, powodując tym samym przesunięcie akcentu z rezultatu uczenia się na jego proces oraz przechodzenie od stanu zależności względem nauczyciela do stanu niezależności lub wzajemnej zależności. Autonomizacja polega zatem na rozwijaniu umiejętności bycia niezależnym (Blin 1998: 217).

Warunkiem rozwijania samodzielności uczącego się i zwiększania jego współodpowiedzialności za organizację, przebieg i wyniki uczenia się jest jego aktywizacja. Może ona przyjmować różne formy: m.in. będzie to stymulowanie do formułowania celów uczenia się i autoewaluacji, do strukturyzowania danych językowych, do wspólnego konstruowania znaczeń w interakcjach językowych, do uświadamiania sobie strategii uczenia się i ich ewaluacji. Aktywizacja uczącego się jest związana ze wspieraniem procesów konstrukcji systemu językowego i jego użycia oraz konstruowaniem wiedzy dotyczącej procesu uczenia się. Stawia bardzo wysokie wymagania nauczycielowi, który pełni tu rolę stymulującą, inicjującą, ale także wspiera i doradza (Myczek 2008: 26n).

Kluczowym elementem procesu autonomizacji jest doskonalenie umiejętności z zakresu „uczenia się, jak się uczyć”, warunkującej postęp w samodzielnym uczeniu się języka obcego. Uczniowie dyslektyczni muszą zazwyczaj pracować więcej niż ich rówieśnicy, dlatego ważnym elementem ich edukacji językowej jest samodzielna praca w domu. Rozwijanie osobistej kompetencji uczeniowej, stwarzanie okazji do poznawania i doskonalenia technik uczenia się oraz sprawdzania umiejętności językowych, może mieć dla nich szczególne znaczenie. I nie chodzi tu o organizowanie odrębnego kursu poświęconego strategiom i technikom uczenia się, a raczej o łączenie refleksji nad uczeniem się z tradycyjnym

nauczaniem, przy czym punktem wyjścia mogą być trudności uczniów pojawiające się przy wykonywaniu konkretnych zadań (Cichoń 2013: 276).

Podstawowymi elementami działań autonomizacyjnych są:

1. Postrzeganie procesu uczenia się języka obcego w perspektywie całej osoby. Powiązanie tego procesu z wizją własnego rozwoju i celami życiowymi.

2. Rozpoznanie i zaakceptowanie swojej indywidualności. Uznanie potrzeby rozwijania kompetencji komunikacyjnej w zgodzie z własną specyfiką i dla osobistych celów.

3. Uświadomienie sobie i wykorzystanie wizji siebie, swoich postaw, cech osobowości, stylów uczenia się.

4. Poznanie strategii i technik, które okazują się skuteczne w kontekście własnych sytuacji i możliwości.

5. Zwiększenie kontroli nad procesem uczenia się.

6. Rozwijanie postawy refleksyjnej i samooceny (Kaczmarek 2002: 69).

Realizacja powyższych celów wymaga wprowadzenia odpowiednich technik i narzędzi, z których jedne odnoszą się do rozwijania samoświadomości i refleksji na temat własnego profilu uczenia się, stosowanych strategii, inne zaś obejmują narzędzia przydatne w kierowaniu własnym procesem uczenia się. Techniki i narzędzia autonomizacji mogą pomóc uczniom opanować umiejętność opisywania drogi, jaką się przebyło, skłonić do autoewaluacji, pozwolić odkryć szeroką gamę strategii, ułatwić dostrzeganie choćby najmniejszych postępów i w ten sposób budować poczucie sukcesu.

Tak jak nie istnieje idealna metoda nauczania języków, tak nie istnieje idealna metoda dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Ponieważ każdy uczeń musi przebyć swoją indywidualną drogę, techniki i narzędzia autonomizacji powinny być dostosowane do konkretnych sytuacji pedagogicznych. Budowa i charakter działań dydaktycznych nauczyciela, stosowane przez niego techniki i narzędzia, powinny umożliwiać zaadaptowanie uczących się do aktualnych wymagań i warunków.

W nauczaniu nastawionym na autonomizację podstawowa rola nauczyciela polega na stymulowaniu uczącego się do samoobserwacji i refleksyjności w procesie uczenia się oraz rozwijaniu jego świadomości uczeniowej i komunikacyjnej (Wilczyńska 1999: 218). Istotne jest:

- zrozumienie, jak i na ile uczący się mogą różnić się między sobą,
- planowanie nauczania w powiązaniu z różnorodnością uczących się, a w szczególności stosowanie bardziej otwartego stylu nauczania, ukierunkowanego na włączanie w uczestnictwo i budowanie zaufania do własnych możliwości,
- rozpoznawanie problemów uczenia się i pomocy w ich przezwyciężaniu.

Ważnym elementem pracy nauczyciela będzie zatem pomoc w autoewaluacji, wyznaczaniu własnych celów ucznia, znalezieniu odpowiednich dla niego form aktywności, ale także stwarzanie sytuacji, w których wypróbować

można niepraktykowane dotąd strategie czy pokazywać przykłady indywidualnej zmienności w poszczególnych zakresach (Wilczyńska 1999: 209, 218). W takim ujęciu nauczyciel staje się bardziej animatorem indywidualnych form uczenia się i organizatorem przestrzeni dydaktycznej. Jego rola polega przede wszystkim na stworzeniu uczniom warunków do samodzielnej nauki i zadbanie o osadzenie interakcji we właściwym otoczeniu, kontekście i układzie dydaktycznym (Lewicki 2013: 252).

Autonomizacja uczenia się wymaga gotowości do tego procesu, bez której napotykać może na różnego rodzaju trudności. Jedną z nich jest charakteryzująca często uczniów z dysleksją, a wynikająca często z niewłaściwych metod nauczania, tzw. wyuczona bezradność, czyli utrwalenie przekonań o braku związku przyczynowego między własnym działaniem a jego konsekwencjami (Tavris, Wade 1995: 222). Pojawia się, gdy próby kontrolowania otoczenia kończą się niepowodzeniem, gdyż np. sytuacja jest niezależna od czyjegoś wysiłku bądź komuś nie wystarcza umiejętności. Uczniowie z dysleksją często doświadczają frustracji i rozczarowań spowodowanych kolejnymi porażkami w uczeniu się języków obcych, dlatego tak istotne jest wsparcie okazywane im przez nauczyciela.

Z badań wynika, że specyficzne trudności w uczeniu się wpływają na rozwój osobowości dzieci i młodzieży, najmocniej ujawniając się właśnie w sferze samooceny i obrazu siebie. Osoby takie częściej prezentują m.in. poczucie niższej wartości, gorszą ocenę swych możliwości intelektualnych, tendencję do niezadowolenia z siebie (Krasowicz-Kupis, Pietras 2008: 193n). Dostrzeżenie najmniejszych nawet postępów może mieć wpływ na ich poczucie własnej skuteczności, rozumiane jako wiara w zdolność uzyskania własnym wysiłkiem pożądanego rezultatu, takich jak np. opanowanie nowych umiejętności (Bandura 1994: 71). Poczucie skuteczności czerpiemy przede wszystkim z doświadczenia w nabywaniu nowych sprawności i pokonywaniu trudności w drodze do osiągnięcia celów. Wysokie poczucie skuteczności wpływa na interpretowanie niepowodzeń jako możliwości uczenia się na błędach, niskie powoduje odbieranie niepowodzeń jako katastrofy. Poczucie własnej skuteczności wzmacnia się także, gdy przebywamy w środowisku, które utwierdza nas w przekonaniu, że możemy osiągnąć cel (Tavris, Wade 1995: 223).

## **7. Zakończenie**

Zarówno dla nauczyciela, jak i uczącego się, podwyższona świadomość i znajomość preferencji w zakresie indywidualnych stylów uczenia się uczniów z dysleksją rozwojową może mieć istotne znaczenie dla procesu uczenia się/nauczania języka obcego. Nauczycielowi pozwala z jednej strony lepiej zrozu-

mieć sposób funkcjonowania ucznia, jego trudności i przyczyny niepowodzeń, z drugiej zaś lepiej organizować proces nauczania, określać realistyczne cele, świadomie dobrać strategie nauczania. Wydaje się jednak, że niemożliwe, gdyż mało realne w warunkach szkolnych, jest indywidualizowanie procesu nauczania rozumiane jako dostosowywanie sposobów pracy, metod i technik nauczania do profilu każdego ucznia. W klasie szkolnej są przecież nie tylko uczniowie z dysleksją rozwojową. Za możliwe i skuteczne można natomiast uznać wprowadzanie działań autonomizujących, czyli stymulujących uczniów do przejmowania odpowiedzialności za własną naukę i za własny rozwój. Uwzględniające specyfikę uczniów pokazywanie skutecznych strategii, zachęcanie do eksperymentowania w użyciu różnych technik, pobudzanie do autorefleksji nad sposobami uczenia się, nad ich skutecznością, a także nad źródłami porażek w nauce języka obcego, może być ważnym elementem wsparcia uczniów, bez którego trudno im będzie osiągnąć sukces w uczeniu się języka obcego. Nauczanie w półautonomii, czyli stosowanie pewnego otwartego stylu nauczania, tworzenie otwartej przestrzeni uczeniowej, uwzględniającej w jak najszerszy sposób potrzeby i możliwości uczniów dyslektycznych, może być zatem odpowiedzią na problem z dużym zróżnicowaniem, z jakim ma do czynienia nauczyciel w klasie szkolnej. Dlatego też badania na ten temat stale zyskują na znaczeniu.

### Literatura

- Bandura A. (1994): *Self-efficacy. Encyclopedia of human behavior*. New York.
- Blin F. (1998): *Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimedia*. „Études de Linguistique Appliquée” 110, s. 215–226.
- Bogdanowicz M. (1994): *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lubin.
- Bogdanowicz M. (2004): *Niespecyficzne i specyficzne trudności w uczeniu się języków obcych*. [W:] *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Pod red. M. Bogdanowicz i M. Smoleń. Gdańsk, s. 78–97.
- Bogdanowicz M. (2009): *Fakty, mity i kontrowersje wokół diagnozy dysleksji*. [W:] *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*. Pod red. G. Krasowicz-Kupis. Gdańsk, s. 16–39.
- Bogdanowicz M. (2012): *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w reformującej się szkole*. [W:] *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*. Pod red. I. Pietras. Warszawa, s. 42–70.
- Bogdanowicz M. i Adryjanek A. (2009): *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia.
- Cichoń M. (2013): *Rozwijanie umiejętności autonomicznych studentów neofilologii – perspektywa nauczyciela oraz ucznia*. „Konińskie Studia Językowe” 1 (3), s. 271–285.
- DSM-IV. (2000): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington.
- Dyrda J. (2004): *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*. Gdańsk.
- Grabowska A. i Jednoróg K. (2009): *Neurobiologiczne podstawy dysleksji*. [W:] *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*. Pod red. G. Krasowicz-Kupis. Gdańsk, s. 40–61.

- ICD-10. (2002): *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. Rewizja dziesiąta. Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*. Wyd. 2. Kraków–Warszawa.
- Jaworska-Biskup K. (2008): *Stymulacja procesu przyswajania języka obcego przez ucznia z dysleksją na przykładzie języka angielskiego*. [W:] *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*. Pod red. I. Pietras i G. Krasowicz-Kupis. Gdynia, s. 168–173.
- Jaworska M. (2011): *Uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w procesie uczenia się i nauczania języków obcych w Polsce*. „Neofilolog” 36, s. 245–254.
- Jaworska M. (2013): *Indywidualizacja procesu nauczania języków obcych a instytucjonalny kontekst edukacyjny*. „Lingwistyka Stosowana” 8, s. 43–52.
- Jurek A. (2004): *Trudności w nauce języków obcych uczniów z dysleksją rozwojową*. [W:] *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Pod red. M. Bogdanowicz i M. Smoleń. Gdańsk, s. 98–116.
- Kaczmarek A. (2002): *Techniki wspomagania rozwoju autonomii*. [W:] *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*. Pod red. W. Wilczyńskiej. Poznań, s. 69–81.
- Krasowicz-Kupis G. (2011): *Młody Leonardo czyli co naprawdę wiadomo o słabych i mocnych stronach uczniów z dysleksją rozwojową*. „Neofilolog” 36, s. 199–208.
- Krasowicz-Kupis G. i Pietras I. (2008): *Funkcjonowanie psychospołeczne osób z dysleksją – stereotypy i fakty. Przegląd literatury*. [W:] *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*. Pod red. I. Pietras i G. Krasowicz-Kupis. Gdynia, s. 186–197.
- Lesiak-Bielawska E. (2007): *Styl uczenia się i jego praktyczne implikacje dla dydaktyki języków obcych*. „Języki Obce w Szkole” 1/2007, s. 28–39.
- Lewicki R. (2013): *W poszukiwaniu właściwej przestrzeni dydaktycznej na potrzeby nauki języka*. „Konińskie Studia Językowe” 1 (3), s. 251–257.
- Myczko K. (2008): *Od aktywizacji do autonomii ucznia w kształceniu językowym*. [W:] *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Pod red. M. Pawlaka. Poznań–Kalisz–Konin, s. 21–32.
- Pietras I. (red.). (2012): *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*. Warszawa.
- Reid G. (2005): *Dysleksja*. Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*. Dz. U. z 2007 r., Nr 83, poz. 562 z późn. zm.
- Sellin K. (2008): *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. München.
- Tavris C. i Wade C. (1995): *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*. Warszawa.
- Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r., tekst jednolity*. Dz.U. z 2004 r., Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.
- West T. (1991): *In the mind's eye*. New York.
- Wilczyńska W. (1999): *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa–Poznań.
- Wilczyńska W. (2001): *Autonomizacja jako przedmiot badań glottodydaktycznych*. „Neofilolog” 20, s. 6–12.
- Wilczyńska W. (2008): *Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej*. „Języki Obce w Szkole” 6, s. 5–15.
- Wszeborowska-Lipińska B. (1977): *Dysleksja a zdolność i style uczenia się*. „Psychologia Wychowawcza” 4, s. 314–330.
- Zawadzka-Bartnik E. (2010): *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków.
- Żmuda P. (2008): *Czytam i piszę po angielsku – czyli realny obraz piątklasisty na lekcji języka angielskiego*. [W:] *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*. Pod red. I. Pietras i G. Krasowicz-Kupis. Gdynia, s. 160–167.

### Summary

Specific learning difficulties (also called developmental dyslexia or, in the German literature, *legastenia*) have been analysed for a long time by researchers representing different scientific fields. The difficulties are usually treated as a set of disorders or deficiencies with linguistic skills which cause difficulties with reading and writing. The consequence of this kind of approach is the search for corrective and compensating activities, therapy as well as adjusting educational requirements to the learner's needs and possibilities.

Assuming a different perspective, and first of all taking into consideration the development of the contemporary glottodidactics, which focuses on the learner's autonomy, the issue of specific learning difficulties may be discussed in the context of individual differences between people and in the context of specific learning difficulties as the manifestation of individual learning style. The style is frequently inconsistent with the learning canon, which is created by the schooling system as an institution. The article discusses specific learning difficulties – understood as the result of individual learning style – in reference to L2 class and the scope of foreign language teacher's activity.

Aleksander Kiklewicz

Olsztyn

aleksander.kiklewicz@uwm.edu.pl

## Aspekty socjologii nauk o języku: kryzys dyskursu oraz syndrom towarzyszenia\*

### Aspects of sociology of linguistics: crisis of discourse and syndrome of accompanying

The subject of this article is influence of postmodern culture on the contemporary humanities, including linguistics. The author analyzes some phenomena that have been intensified in the theoretical linguistics in the postmodern times: diversification of scientific programs, solipsism, loss of communication, pragmatic and consumer treatment of science.

**Słowa kluczowe:** socjologia językoznawstwa, filozofia języka, komunikacja społeczna, dyskurs, styl naukowy, szkoła lingwistyczna

**Key words:** sociology of linguistics, philosophy of language, social communication, discourse, scientific style, linguistic school

Postmodernizm we współczesnej kulturze w dużym stopniu kojarzy się z irracjonalizmem i krytyczną postawą wobec nauki. W zakresie badań naukowych znalazło to wyraz w „anarchistycznej koncepcji wiedzy”, jak to określa I. Bobrowski (1998: 36). Postmodernistyczny styl uprawiania nauki charakteryzuje się odrzuceniem podstawowego wymogu klasycznej nauki – *w e r y f i k o - w a l n o ś c i t w i e r d z e ń*. W monografii A. Sokala i J. Bricmonta (1998) są przytoczone liczne, przekonujące dowody na to, że współczesne środowisko nauk humanistycznych (w szczególności filozofia) zostało zdominowane przez nurt irracjonalistyczny, solipsystyczny, m.in. wyróżniający się spekulatywnym nawiązywaniem do pojęć i kategorii nauk ścisłych. Postmodernizm spowodował rozpowszechnienie w środowisku nauk humanistycznych dwóch, alternatywnych wobec tradycji typów dyskursów: aberracyjnych oraz transcendentnych.

---

\* Artykuł powstał na podstawie referatu wygłoszonego na międzynarodowej konferencji naukowej „Ethics in Science and Life” (Humboldt-Kolleg / Socjetas Humboldtiana Polonorum), która odbyła się na UMK w Toruniu w maju 2015 r. Abstrakt referatu został opublikowany w książce materiałów konferencyjnych (Kiklewicz 2015a).

Specyfika dyskursów aberracyjnych i transcendentnych dotyczy reprezentacyjnego i epistemicznego aspektu działalności naukowej. Istnieje też inny aspekt – społeczno-kulturowy i komunikacyjny, dotyczący zmian, które postmodernizm spowodował w zakresie relacji w środowisku uczonych. Tym zagadnieniem zajmę się w prezentowanym artykule.

### Kryzys dyskursu

Na początku wypada nawiązać do metafory „samotnego tłumu” z książki D. Riesmana (1989/2011), w której za jedną z cech nowoczesności uznaje się zanikanie tradycyjnych więzi społecznych (zwłaszcza międzypokoleniowych), brak zaufania do instytucji publicznych, uleganie manipulacjom (w szczególności presji mediów masowych oraz grup rówieśniczych). P. Sztompka także uważa, że jedną z cech charakterystycznych społeczeństwa nowoczesnego stanowi indywidualizm: chodzi o „ocenianie i postrzeganie ludzi związane z ich indywidualnymi działaniami” (2010: 81 i n.). Opisując „katalog cech typowych dla nowoczesności”, a w szczególności „zasady stanowiące jej szkielet”, Sztompka jako pierwszą wymienia indywidualizm:

Jednostka uwolniła się od niezastępowalnych, narzucanych więzi grupowych i może swobodnie poruszać się między zbiorowościami społecznymi, wedle własnej woli wybierać, do których z nich chce przynależeć, decyduje sama o sobie i ponosi odpowiedzialność za swoje działania [...] (tamże: 82).

Indywidualizm, jako postrzeganie roli jednostki w świecie, ma swoje pozytywne i negatywne aspekty: z jednej strony, pisze Sztompka, oznacza to „branie osobistej odpowiedzialności za złe strony świata połączone z poszukiwaniem lepszych rozwiązań i próbami wprowadzania zmian” (tamże: 225); z drugiej strony, indywidualizm oznacza „erozję norm”, co w szczególności dotyczy zachowań komunikacyjnych. O. Burenina (2004: 34) pisze o charakterystycznym dla postmodernizmu *k r y z y s i e d y s k u r s u*<sup>1</sup>, co prawda mając na myśli dyskursy literackie (coraz bardziej uwikłane w poetykę absurdu). Z obserwacji jednak wynika, że taki stan rzeczy staje się coraz bardziej zauważalny także w innych naukach humanistycznych.

Omawiając etyczne podstawy nauki, J. Goćkowski poświęca dużo uwagi problemowi komunikacji. Badacz pisze o takich powinnościach uczonych, jak „staranie się o jasne i wyraźne przedstawienie stanowiska swego i innych uczestników” oraz „staranie się o posługiwanie się przez uczestników dyskusji

---

<sup>1</sup> Można przywołać też stanowisko J. Derridy, który traktował niepowodzenie w komunikacji jako naturalną konsekwencję zastosowania języka (zob. Kanaan 2002: 119 i n.).



jedynie argumentacją odwołującej się do wymogów możliwej spójności logicznej i możliwej zgodności z rzeczywistością przedstawionych treści” (2009: 283). Celem nadrzędnym komunikacji naukowej, w myśl Goćkowskiego, jest

uczynienie dyskusji naukowej rozmową, w której uczestnicy swymi wypowiedziami zadają sobie nawzajem pytania i udzielają na nie odpowiedzi. Warunek konieczny rozmowy stanowi uczciwość w przedstawianiu poglądów i stanowisk, gdyż dzięki temu trwa krąg współpracy intelektualnej, gwoli doskonalenia tego, co jest dobrem wspólnym [...] (tamże).

Niestety postmodernistyczna zasada relatywizmu kulturowego sprawia, że komunikacja w środowisku naukowym („rozmowa” w ujęciu Goćkowskiego) staje się coraz bardziej utrudniona, a w pewnych aspektach nawet niemożliwa. Dzieje się tak m.in. na skutek specjalizacji i dywersyfikacji wiedzy naukowej. A. D. Koszelew (2013: 3 i n.) pisze, że we współczesnym językoznawstwie istnieje wiele różnorodnych i niezależnych od siebie kierunków badawczych, przy tym nieustannie pojawiają się nowe teorie/konceptcje języka. Można odnieść wrażenie, że każda teoria (o charakterze specyficznym, hermetycznym) opisuje jakiś jeden, wybrany aspekt języka, podczas gdy język jako zintegrowany system znaków pozostaje poza ramami rozważań. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest, jak uważa Koszelew, niemożliwość prawdziwej, skutecznej komunikacji: dyskusje między przedstawicielami różnych szkół i paradygmatów – za sprawą radykalnych różnic naukowych obrazów języka oraz stosowanych narzędzi badawczych, w tym systemów terminologicznych – są rzadkością, a nawet jeżeli zdarzają się, są nieproduktywne (tamże: 13). Dlatego, pisząc o stanie współczesnego językoznawstwa teoretycznego, Koszelew używa metafory „wieża Babel”. Podobne stanowisko zajmuje I. Bobrowski:

Zaniechanie metodologicznego pietyzmu w wyjaśnianiu rzeczywistości prowadzi do zaniku komunikacji między uczonymi, a tym samym powoduje, że każdy naukowiec jest osamotniony i sam boryka się ze swoimi problemami. Można się więc obawiać, że nie tylko niczego nie wyjaśni, ale też niewiele będzie w stanie zrozumieć z prac swoich kolegów (1995: 37).

Koszelew pisze, że nie istnieją ponadto ogólne, obowiązujące wszystkie formacje naukowe kryteria sprawdzalności twierdzeń. W związku z tym rosyjski autor uważa, że mało skuteczne są też próby badań międzydyscyplinarnych, m.in. dlatego, że społeczności naukowe są „zaprogramowane” wąskospecjalistycznie i nie są w stanie docenić wartości takich badań<sup>2</sup>. Z drugiej strony,

<sup>2</sup> Znajduje to także wyraz w procedurach oceniania wniosków naukowych (w konkursach ogłaszanych przez fundacje wspierania nauki): np. o projekcie badawczym, łączącym w sobie elementy

badania międzydyscyplinarne, jak wynika z obserwacji A. Sokala i J. Bricmonta (1998: 58 i n.), mają nieraz charakter spekulatywny, stanowią luźne symulacje, a nawet manipulacje – z przyczyny powierzchownej erudycji naukowej autorów.

E. Jędrzejko pisze o „swoistym synkryzmie teorii i pewnym komplementaryzmie metodologicznym” współczesnego językoznawstwa (2000: 59). Pierwotny sens tej, sformułowanej przez N. Bohra, zasady polega na tym, że zjawiska mikroświata nie dają się w pełni opisać za pomocą terminów fizyki klasycznej, w szczególności mechaniki, zatem konieczne są wzajemnie uzupełniające się (komplementarne) modele teoretyczne: falowy oraz cząsteczkowy. Podobne założenie zostało przyjęte we współczesnej teorii paradygmatów nauki, zgodnie z którą nowa teoria, odrzucając poprzednie, nie musi być z nimi sprzeczna, dotyczy bowiem takich zjawisk, które wcześniej – jako obiekty nauki – nie były znane albo nie były uwzględniane; np. fizyka zajęła się fenomenami subatomowymi, które zostały odkryte dopiero w XX w.<sup>3</sup>

W ujęciu językoznawczym z a s a d a k o m p l e m e n t a r n o ś c i oznacza współistnienie alternatywnych modeli języka (Kiklewicz 2007: 60): lingwistycznych, psychologicznych, socjologicznych, matematycznych, cybernetycznych, mitologiczno-poetyckich, potocznych i in. W obrębie językoznawstwa uznaje się alternatywny charakter takich kierunków badawczych, jak komparatywizm, typologia językowa i lingwistyka uniwersaliów, akwizycja języka i psycholingwistyka, pragmalingwistyka i stylistyka, lingwistyka opisowa (w tym lingwistyka formalna), socjolingwistyka, lingwistyka kognitywna i in.

Zasada komplementarności – z punktu widzenia komunikacji naukowej – ma swoje zalety i wady. Z jednej strony, daje możliwość skupienia uwagi na określonych aspektach języka, które, rozpatrywane w zbliżeniu, zostają ujęte w postaci względnie zamkniętych systemów pojęć i kategorii interpretacyjnych. Z drugiej strony, nadmierna specjalizacja wiedzy nie służy modelowaniu obiektów w perspektywie funkcjonalnej. Tym można tłumaczyć fakt, że próby syntetycznego ujęcia jednostek językowych nie są jak na razie przekonujące. Na przykład Jędrzejko wystąpiła z pomysłem połączenia odmiennych opcji teoretycznych, w szczególności opartych na założeniach strukturalizmu oraz kognitywizmu. W opisie semantyki polskich nazw uczuć autorka uwzględniła preferowane przez różne szkoły i formacje semantyki lingwistycznej koncepcje znaczenia. Jędrzejko zdaje sobie sprawę z tego, że jedynie dokonuje „przeglądu

---

socjologii kultury i lingwistyki tekstu, ekspert-socjolog napisze, że w projekcie jest mało socjologii, ekspert-kulturolog – że projekt nie nawiązuje do tradycji antropologii, a ekspert-językoznawca – że projekt jest oderwany do głównych nurtów współczesnych nauk o języku, nie operuje wymaganą terminologią itd.

<sup>3</sup> N. Bohr ponadto dokonywał prób zinterpretowania w świetle zasady komplementarności świata polityki, zob. Szczęśna 1999: 24 i n.

możliwości, jakie daje badaczowi dzisiejsze językoznawstwo”, i pokazuje, „jaki rodzaj informacji o wybranej grupie leksyki uczuć przynosi zastosowanie odmiennych koncepcji lingwistyki i różnych metod opisu” (2000: 59 i n.). Choć stawiany przez Jędrzejko cel jest bardzo ambitny, należy jednak skonstatować, że uzyskane rezultaty badawcze są mało satysfakcjonujące: wygenerowany w efekcie „scalenia” różnych sposobów eksplikacji informacji semantycznej (na temat nazw uczuć) obraz stanowi raczej eklektyczny zbiór „punktów widzenia”, w pewnych aspektach nawet sprzecznych ze sobą. Funkcjonalność jednostek języka, w tym nazw leksykalnych, polega jednak na czymś innym, a mianowicie na zintegrowaniu, skonfigurowaniu ich różnych aspektów – za sprawą działania specyficznych procesów i mechanizmów, których odkrycie prawdopodobnie nie jest możliwe bez zastosowania ujęcia *integracyjnego*, które w psychologii kognitywnej odpowiada skanującemu typowi przetwarzania informacji i na które współczesne językoznawstwo, jak wygląda, nie stać.

Zasada komplementarności (nieraz rozumiana jako relatywizm pogładowy) niesie też inne zagrożenie – przyzwolenie na dowolne, pozbawione jakichkolwiek zobowiązań wobec środowiska naukowego zachowania badaczy, którzy, posługując się argumentem pluralizmu w nauce, uważają, że usprawiedliwia to lekceważenie alternatywnych punktów widzenia, co wręcz zasługuje na miano *ignorancji*. Choć, jak pisze Y. N. Harari (2012: 303 i n.), nauka opiera się na łacińskiej formule *ignoramus* (‘nie wiemy’) i zakłada, że wiedza jest *ograniczona*, a poza tym zmienna: „Żadna koncepcja, idea czy teoria nie są święte i niepodważalne. [...] Nauka współczesna jest specyficzną tradycją wiedzy w tym sensie, że otwarcie przyznaje się do zbiorowej niewiedzy na temat najważniejszych pytań”<sup>4</sup>, to jednak zamknięte we własnych paradygmatach formacje naukowe są skłonne dogmatyzować kultywowane przez siebie poglądy. Na skutek tego dyskusje naukowe, jak pisze wspomniany Koszelew, stają się niemożliwe. Na przykład w 2011 r. opublikowałem (napisany we współautorstwie z M. Wilczewskim) w „Biuletynie PTJ” (Kiklewicz/Wilczewski 2011) artykuł krytycznie ujmujący etnolingwistyczny model języka, kultywowany przez grupę badaczy z UMCS w Lublinie (faktycznie chodziło o teorię tzw. językowego obrazu świata). W kolejnym tomie czasopisma pojawiła się odpowiedź w postaci artykułu reprezentującego grupę lubelską A. Głaza (2012). Zamiast „starania się o problematyzację poszukiwań i dociekań w sposób otwierający drogę do uzyskania wniosków znacząco wzbogacających rozeznanie i przedstawienie teoretyczne rzeczywistości”, jak tego wymaga etyka naukowa (Goćkowski 2009: 287), tzn. zamiast merytorycznej analizy problemów lingwokulturologii,

<sup>4</sup> Por. charakterystyczne stanowisko konstruktywizmu naukowego: „Opowiadam tu tak szeroko o statusie konceptów, ponieważ – jak zdolali Państwo na pewno zauważyć – sam nie bardzo wiem, jak właściwie te obiekty funkcjonują, czym są i jak można odgraniczyć je od pozostałych jednostek mechanizmu komunikacji” (Fleischer 2008: 11).

Głaz skupił się na wytknięciu rzekomych błędów w naszym artykule, a jego wniosek, ogólnie rzecz biorąc, jest taki: (krytyczna) dyskusja nad teorią językowego obrazu świata jest przedwczesna, a nawet niepotrzebna. Głaz zajmuje, jak widać, stanowisko (w moim przekonaniu – pseudonaukowe), które zostało ujęte przez M. Preyznera w następujący sposób: „[...] Teksty naukowe stanowią byty kulturowe, a nawet kultowe i ich prawdziwość w ogóle nie istnieje” (2001: 152).

Podobnie można skomentować historię publikacji mojego, napisanego we współautorstwie z M. Korytkowską, artykułu na temat leksykograficznej perspektywy zastosowania modelu składni eksplikacyjnej. Artykuł napisaliśmy w języku rosyjskim i celowo zgłosiliśmy do czasopisma „Woprosy jazykoznanija”, wiedząc, że w publikacjach moskiewskiej szkoły semantycznej (w tym na łamach tego czasopisma) zagadnienie to zajmuje dość dużo miejsca. W naszym artykule podważono niektóre tezy zaproponowanej przez I. A. Mielczuka (i stosowanej przez moskiewskich badaczy) teorii „sens – tekst”, liczyliśmy więc na to, że publikacja artykułu przyczyni się do zgłębienia tej problematyki, a może wywoła dyskusję. Redakcja czasopisma jednak nie przyjęła tekstu, powołując się na negatywną opinię recenzenta, który napisał, że artykuł nie może zostać opublikowany z uwagi na to, że jest sprzeczny z założeniami preferowanej przez moskiewskich badaczy teorii rzędu<sup>5</sup>.

Komunikacja naukowa ma też inny – formalny aspekt. Goćkowski pisze, że powinnością uczonego jest wypowiadanie się w języku nauki:

Uczony powinien posługiwać się językiem nauki („językiem treści pojęciowych”) zawsze i wszędzie tam, gdzie przedstawia swoją wiedzę. [...] Wypowiadanie się z dyrektywami językowymi [...] obowiązuje uczonego we wszystkich przekazach treści, które są (w jego intencji i oczekiwaniu adresatów, w sytuacji przekazu – odbioru) treściami naukowymi. [...] Przystępność przekazu treści naukowej nie zmienia sprawy powinności respektowania dyrektyw językowych, właściwych dla naukowej perspektywy świata (2009: 284).

Charakterystyczny dla kultury postmodernizmu solipsyzm sprawia, że uczestnicy komunikacji publicznej odczuwają coraz mniej zobowiązań w stosunku do „dyrektyw językowych”, o których pisał Goćkowski. W radykalnych przypadkach można konstatować zrezygnowanie ze stylu naukowego na rzecz stylu potocznego (Kiklewicz 2014: 349 i n.). Za charakterystyczny przykład można uważać idiosstyl polskiego językoznawcy M. Preyznera. Elementy dyskur-

---

<sup>5</sup> Artykuł został później opublikowany w wydawanym przez Instytut Badań Lingwistycznych RAN w Sankt Petersburgu czasopiśmie „Acta Linguistica Petropolitana” (Kiklewicz/Korytkowska 2012).

su naukowego występują na tle elementów stylu potocznego, pamiętnikowego oraz retorycznego. Przykładem dyskursu potocznego mogą być zdania pytające<sup>6</sup> jak w monografii naukowej M. Preyznera (2001).

- (1) Ale co to właściwie znaczy?
- (2) Czy kategorie gramatyczne są kategoriami językowymi, czyli tkwiącymi w języku, czy kategoriami naszego myślenia o języku?
- (3) A jakim cudem?
- (4) O czym ma być ten tekst? Jaki powinien być ten tekst?

Na styl pamiętnikowy wskazują różnego rodzaju subiektywizmy: np. familiarne zwroty *Mirek Skarżyński*, *Aśka Kudła* i in., a także liczne osobiste wrażenia, wspomnienia, skojarzenia:

- (5) Podczas gdy ludzie normalnie żyją i sprawnie się porozumiewają – z boku stoją ludzie, którzy będą mówić o tym, jak ci normalni ludzie mówią. – Właśnie teraz – 13 grudnia słyszę w radiu Andrzeja Markowskiego jak mówi czy książka dobrze się sprzedaje – bo jest dzień poprawnej polszczyzny w radio. *Ślizgać* – kolejny telefon – 10.
- (6) Kategorie gramatyczne – *czym są?* – to zastanawianie się na poziomie zerowym.
- (7) Gdzieś Bobrowski się powoływał i streszczał wypowiedź Saloniego [...]

Styl retoryczny jest rozpoznawalny dzięki takim figurom, jak pleonazm czy nagromadzenie:

- (8) Przykładem nieostrości, rozmytości, niemożności zdefiniowania, nadmiernej ostrości wymagań, nieskuteczności, niepraktyczności definicji kategorii gramatycznych części mowy rzeczownika i czasownika są porażki ortograficzne.

Do konwencji komunikacji potocznej w pewnym stopniu nawiązuje także znany niemiecko-polski filolog i komunikolog M. Fleischer. Wrocławski badacz widzi poważny problem w tym, że rozważając o możliwościach „społecznego życia i funkcjonowania w świecie poza językiem”, musi przedstawić ten świat „za pomocą języka właśnie” (2009: 10). W książce Fleischera czytamy:

Z tego wyrasta trudność, że o świecie poza językiem mówić muszę za pomocą języka. Jeśli będę o tym mówił „normalnie”, czyli za pomocą (w tym wypadku) polskiej wersji języka nauki lub nawet tylko tzw. poprawnej polszczyzny, wpadnę oczywiście w sidła języka, a więc nic rozsądnego nie powiem. Jak zatem mówić inaczej, a mimo to zostać przez Państwa [...] zrozumianym? Będę więc mówił

<sup>6</sup> Oryginalna ortografia i interpunkcja tekstu M. Preyznera została zachowana.

w tym tekście nieco inaczej; nie tak, jak wymaga tego poprawna polszczyzna, lecz tak, żeby zaprezentować Państwu pewien sposób widzenia świata, patrzenia na świat i mówienia o świecie. [...] Chodzi zatem o to, by przechytryć język, nadal się nim posługując. W tym celu często będę stosować dość p o k r a c z n e g r a m a t y c z n i e ( a n i e r a z w r ę c z b ł ę d n e ) s f o r m u ł o w a n i a i k o n s t r u k c j e, by właśnie nie wpaść na lep lub w sidła języka, który przez to, że wyrażamy w nim zwykle coś tak, a nie inaczej, czyli tak, jak należy, uniemożliwia nam inne spojrzenie na zagadnienie, właśnie po to, byśmy tego innego spojrzenia i w ogóle możliwości innego widzenia rzeczy nie widzieli (2009: 10; rozstrz. – A.K.).

Jak widzimy, Fleischer świadomie, deklaratywnie rezygnuje z wymogu zobowiązania wobec „dyrektyw języka”, tłumacząc to wyższymi względami – dążeniem do wyartykułowania nowej wiedzy, która – jego zdaniem – nie może zostać wyrażona w kategoriach skonwencjonalizowanego języka. Takie stanowisko, przynajmniej zewnętrznie, stoi w opozycji do racjonalistycznej (można też określić: neopozytywistycznej) z a s a d y t r a n s p a r e n c j i; por. słynną tezę L. Wittgensteina (z jego wstępu do *Traktatu logiczno-filozoficznego*): „O czym nie można mówić, o tym trzeba milczeć” (1969; zob. także p. 4.116). Rzeczywiście, znakomici badacze przeszłości: J. Łukasiewicz, W. Tatarkiewicz, K. Ajdukiewicz, J. Pelc i in. też opisywali „świat poza językiem”, ale potrafili przekazywać treści o wysokiej wadze naukowej, stosując skonwencjonalizowane formy języka (a często – dodatkowe środki symboliczne)<sup>7</sup>. Co do Fleischera, można zastanawiać się, czy „pokraczne sformułowania i konstrukcje” kryją w sobie jakieś źródła inspiracji, dają możliwość wyrażenia jakichś „nadsensów”, czyli treści nadbudowanych nad znaczeniami jednostek, zakodowanymi w języku. Za przykład może posłużyć błędna (z punktu widzenia łączliwości leksykalnej) konstrukcja słowna (zmieniono szyk wyrazów):

(9) Nie widzieli możliwości innego widzenia rzeczy.

Mamy tu do czynienia z tautologią: *widzieli widzenie*. Czy można *widzieć widzenie rzeczy* czy raczej *widzieć rzecz*, a *widzenie rzeczy* – *umysławiać, konstatować, zdawać sobie z niego sprawę* itd.? Trudno byłoby zgodzić się z twierdzeniem, że taki błąd językowy otwiera drogę do głębszego wglądu w istotę rzeczywistości – raczej powstał on na skutek przeoczenia. Gwoli sprawiedliwości należy zaznaczyć, że wstępna deklaracja Fleischera – o pokracznych gramatycznie sformułowaniach, faktycznie pozostaje bez pokrycia, gdyż tekst jego monografii – z gramatycznego punktu widzenia jest zupełnie nienaganny, a jeżeli coś – pod względem formy – zaskakuje, to raczej elementy stylu retorycznego (a może także scholastycznego stylu kazań), takie jak:

<sup>7</sup> H. Kanaan (2002) przedstawia spór między J. Derridą a J. R. Searle'em na temat tego, w jakim stopniu język nauki powinien być transparentny i zgodny z „dyrektywami języka”.

To jest bardzo ważny punkt. Dla istoty nieużywającej języka (dla ameby na przykład) pytanie takie w ogóle się nie pojawia, jako że wszystko egzystuje, a ponieważ nie ma innego, jak egzystować, i wszystko i wszyscy egzystują, pytanie o to, co egzystuje, a co nie, byłoby bezsensowne (mózg ameby to «wie», sama ameba – najprawdopodobniej nie)” (2009: 67)<sup>8</sup>.

Deklarację Fleischera należy, moim zdaniem, odczytywać jako swego rodzaju propozycję dla ludzi, którzy – w duchu postmodernizmu – traktują naukę nie jako zespół zamkniętych twierdzeń, gotowych produktów tekstowych, nie jako „przekaz informacji”<sup>9</sup>, lecz jako proces werbalnego myślenia (swoistego „strumienia świadomości”) w otoczeniu społecznym, którego celem jest konstruowanie sensów, tzn. przedyskutowanie treści konceptów i ich skonfigurowanych ciągów. Nieprzypadkowo Fleischer nawiązuje do konwencji mowy potocznej, w której informacja kształtuje się w procesie wymiany słów. W związku z tym można przywołać znany aforyzm Edwarda Morgana Forstera: „How do I know what I think until I see what I say?” („Skąd wiem, co myślę, zanim nie powiem?”).

Fleischer niewątpliwie zdaje sobie sprawę z „kryzysu dyskursu” – w jego znaczeniu tradycyjnym, dlatego pisze:

W tym miejscu, kierowany fairness, ostrzegam niechętnych mi i moim poglądom czytelników, iż dalsze czytanie przez nich tego tekstu, z uwagi na jego językową pokrętność, nie jest dla nich i ich komfortu psychicznego<sup>10</sup> wskazane (tamże).

---

<sup>8</sup> Podobnie A. Szczęśna pisze o stylu tekstów J. Derridy, autora teorii dekonstrukcji: „Cechuje [je] pewien rygor logiczny, spójność i zrozumiała (o ile zadać sobie trud jej zrozumienia) argumentacja” (1999: 27).

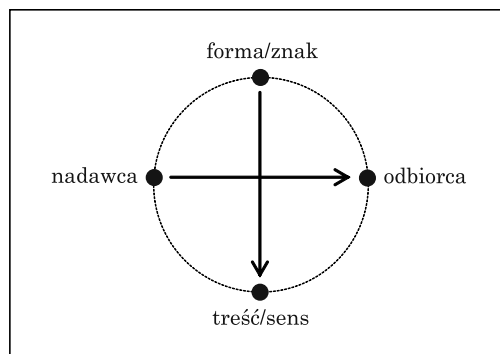
<sup>9</sup> Termin jest wadliwy o tyle, że bezpośrednim przedmiotem przekazu nie jest informacja, lecz znaki – formy symboliczne, zaś informacja jest kodowana i dekodowana, przy tym niekoniecznie informacja kodowana jest tożsama z informacją dekodowaną – wszystko zależy od stopnia podobieństwa kompetencji komunikacyjnych nadawcy i odbiorcy (zob. Archipow 2011). K. Zimmermann (2006: 269) pisze, że konstruktywizm polega na przyjęciu tezy, iż każde postrzeganie rzeczywistości ma charakter subiektywny, nie-analogowy, stąd zrezygnowanie z pojęcia ‘przekaz informacji’: informacji nie można przekazać, gdyż każdy odtwarza ją indywidualnie. Każdy umysł konstruuje informację, tzn. kategorie pojęciowe, na podstawie przetwarzanych znaków. Istnieją neuropsychologiczne podstawy tak rozumowanego konstruktywizmu: informacja jest „zapisywana” w umyśle w zupełnie odmiennej formie niż sygnały odbierane przez receptory. Oczywiście z tego założenia wynika konieczność odrzucenia teorii relatywizmu językowego, czyli idei zależności postrzegania rzeczywistości od języka: znaczenie, w myśl konstruktywistów, ma charakter indywidualny („individuelle Autopoiese”), jest zanurzone w psychice jednostki i nie zależy od znaków (stanowisko to podzielał m.in. W. von Humboldt).

<sup>10</sup> Por. inny przykład wartościowania dyskursu naukowego w kategoriach psychologii emocji: A. Sokal i J. Bricmont piszą, że stosunek postmodernistów do nauki nie ma charakteru poznawczego, lecz wynika z wyboru innego stylu życia” (1998: 90), i przytaczają cytat z pracy P. Feyerabenda: „Dla ludzi, [którzy] kładą nacisk na «obiektywność», to znaczy którzy żyją całkowicie zgodnie z duchem nauki, miłość staje się niemożliwa” (1987: 263)

W kolejnym akapicie autor już zwraca się do ludzi z „własnego grona” (zapewne zakładając, że nie jest to zbiór pusty). Można więc konstatować, że aspekt epistemiczny jest tu bezpośrednio powiązany z aspektem społecznym, a nawet jest od niego zależny. Moim zdaniem, znajdują w tym wyraz elementy organizacji społeczności zewnątrzsterowanych (ang. *other-directed*), o których pisze D. Riesman: dystansowanie się wobec odgórnie ustalonych wzorców zachowań i, odwrotnie, nastawienie na kontakty w wymiarze horyzontalnym (1989: 21), w danym przypadku – w obrębie formacji uczonych, innymi słowy – współwyznawców, „swoich”.

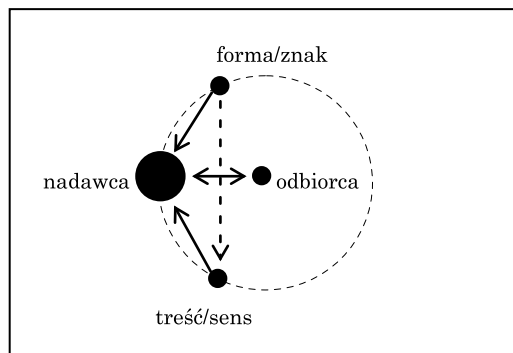
W pewnym sensie Fleischerowi należy przyznać rację: opisywane przez niego koncepty mentalne stanowią byty funkcjonalne, które, jak pisze badacz, „nie muszą być ani tematyzowane, ani uakustyczniane” (2008: 10). Rzeczywiście żadna forma językowa (realna, a nie wirtualna) nie wyczerpuje treści żadnego konceptu, a tym bardziej nie odzwierciedla sposobu przetwarzania konceptów w umyśle. Z tradycyjnego punktu widzenia nie usprawiedliwia to postawy badaczy, którzy rezygnują z „pietyzmu metodologicznego” (według określenia Bobrowskiego): forma przekazu powinna być o tyle transparentna, aby możliwa była empiryczna weryfikacja jego zawartości niezależnie od cech osobowości badacza (i tego, kto pisze, i tego, kto weryfikuje), w każdym razie jeżeli chodzi o formę reprezentacji treści asercyjnych, podstawowych. Wiele, a faktycznie większość eksplikacji naukowych stanowi swego rodzaju przekład z „języka myśli” na „język form komunikacji”, choć droga do poznania nie jest w ten sposób zamknięta: istnieje dość bogaty rejestr reprezentacji wiedzy naukowej, takich jak modele matematyczne, a ostatnio – coraz bardziej popularne symulacje komputerowe. Kwestia wykreowania bądź wyselekcjonowania stosownego (zgodnego, „rozumiejącego”) grona adresatów nie powinna w ogóle wchodzić w grę.

Dyskurs naukowy zakłada, ogólnie rzecz biorąc, dwie relacje: 1) interakcyjną <nadawca – odbiorca> oraz 2) eksplikacyjną/reprezentacyjną <znak/forma – treść/sens>. W sytuacji standardowej są one skonfigurowane w taki sposób, że każdy element wypełnia zarezerwowaną dla niego pozycję w strukturze dyskursu:





W dyskursie postmodernistycznym zachodzi przekonfigurowanie tego układu relacji: po pierwsze, maleje znaczenie skonwencjonalizowanej formy przekazu (i uwzględnienie „dyrektyw języka”), która w większym lub mniejszym stopniu – jako forma idiolektalna – utożsamia się z osobowością badacza. Po drugie, przedstawiane treści także są zależne od nadawcy: nie są to zobiektywizowane stany rzeczy, lecz mentalne konstrukty; ich wybór (swoisty *gatekeeping*), a także sposób kategoryzacji stanowi prerogatywę badacza. Po trzecie, nadawca i odbiorca należą do tego samego „grona” – inaczej nadawca nie godzi się na udział w dyskursie, m.in. z uwagi na możliwy „dyskomfort psychiczny” (nadawcy lub odbiorcy). W ramach interakcji zakłada się więc zgodność podstawowych poglądów, stylów myślenia i dążeń, zaś dyskurs naukowy przybiera postać „rozmowy ze sobą” lub rozmowy ze „swoim” (tradycyjny schemat <pytanie – odpowiedź>, o którym pisał Goćkowski, przestaje obowiązywać). W takim, egocentrycznym modelu dyskursu elementem dominującym staje się nadawca.



Można twierdzić, że postmodernistyczny dyskurs naukowy zaczyna przypominać dyskurs familijny: nadawca zwraca się do „swojego” odbiorcy, posługuje się „swoim” (podzielanym przez odbiorcę, choć nie zawsze) językiem, przedstawiając „swoje” treści. Empiryczna, a nawet jakakolwiek weryfikacja twierdzeń staje się utrudniona – w pewnym stopniu jej zastępstwem jest solidarność grupowa (przynależność do „grona”). Właśnie w tym sensie – w odniesieniu do nauki – należy rozumieć „kryzys dyskursu”.

### **„My”: przyłączanie się do grupy**

W artykule (Kiklewicz 2015b) do zinterpretowania stanu współczesnego językoznawstwa zastosowałem znaną w socjologii teorię *spira li m il c z e n i a* autorstwa E. Noelle-Neumann (1992: 288 i n.). W rzeczywistości społeczno-politycznej spirala milczenia oznacza dyferencjację społeczeństwa – jego podział na część dominującą (niekoniecznie stanowiącą większość), po-

działającą (przynajmniej formalnie) poglądy artykułowane przez najważniejsze media, oraz zmarginalizowaną część społeczeństwa, która nie podziela tych poglądów i „przebywa w milczeniu”. Podobnie jest w językoznawstwie: z jednej strony, większość naukowców prowadzi badania empiryczne, trzymając się ustalonych wzorców, tradycji naukowej – „przebywanie w milczeniu” oznacza tu bierność w zakresie działalności metodologicznej, teoretyczno-poznawczej, co zdaje się być naturalne: w takich „starych” dziedzinach wiedzy lingwistycznej, jak gramatyka, leksykologia, stylistyka, glottodydaktyka, językoznawstwo historyczne, językoznawstwo typologiczne, istnieją ustalone standardy, na których ufundowana jest międzynarodowa wspólnota badaczy. W opozycji stoi metodologicznie aktywna mniejszość, kultywująca nowe, awangardowe, często też (pozornie bądź powierzchownie) międzydyscyplinarne poglądy, skłonna teoretyzować przy każdej okazji. Propagując i rozszerzając innowacyjne teorie, nowatorzy działają poprzez struktury medialne i administracyjne, tzn. dzięki obecności w gremiach kierowniczych i decyzyjnych, radach naukowych fundacji, redakcjach czasopism, pełnią funkcje eksperckie i in.

Coraz większa liczba pracowników nauki, jak się wydaje, ulega pokusie czerpania ze swojej działalności zawodowej profitów. Okazuje się, że najkrótsza droga do uzyskania korzyści to p r z y ł ą c z e n i e się do bardziej lub mniej znaczącej grupy badaczy i działanie w imieniu, a może też w cieniu tej grupy. Zjawisko to proponuję określać jako s y n d r o m t o w a r z y s z e n i a.

Może powstać pytanie, jak w społeczeństwie nowoczesnym współistnieją dwa biegunowe zjawiska: indywidualizm i kolektywizm. Wydaje się, że ta opozycja nie jest oparta na wzajemnym wykluczeniu się członków. Kolektywizm występuje tu w specyficznej postaci – swobodnego i raczej formalnego przyłączenia się do grupy, czyli na skutek świadomego wyboru jednostki. Towarzysząc grupie, jednostka niekoniecznie zmienia swoje przekonania, system wartości – wystarczy, że będzie brała udział w obowiązujących dla danej społeczności rytuałach, postęgiwała się zaakceptowaną przez grupę formą języka.

Syndrom towarzyszenia należy odróżniać od zjawiska przystosowania się, o którym pisze D. Riesman (1989: 157 i n.). Amerykański socjolog ma na myśli dążenie członków wspólnoty do podzielenia poglądów, preferowania oczekiwanych zachowań, a także reakcji „wewnętrznych”. W przypadku towarzyszenia solidarność grupowa ma przede wszystkim manifestacyjny, behawioralny, a nie światopoglądowy charakter. Wymagane jest głoszenie określonych tez i założeń, choć niekoniecznie przekonanie co do ich słuszności, a nawet rozumienie ich głębszego sensu.

Już w pierwszej połowie XX w. M. Scheller (1926: 90) pisał o tendencji do personifikacji w środowisku naukowym: uczeni wolą grupować się w różnego formatu społeczności, podporządkowane prowadzącemu („liderowi”, jak by się

powiedziało przy zastosowaniu terminologii sportowej) – o najwyższym autorytecie. Scheller uznawał, że masy są zasadniczo uzależnione od przywódców, co charakteryzuje nie tylko rzeczywistość społeczno-polityczną, lecz także rzeczywistość naukową.

Syndrom towarzyszenia stanowi prawdopodobnie jeden z naturalnych, wrodzonych refleksów zachowawczych człowieka: przyłączenie się do grupy gwarantuje pewne korzyści, takie jak podejmowanie bardziej złożonych i gwarantujących większy efekt zadań, opieka społeczna, ochrona przed zagrożeniami, bogatszy zasób dostępnej informacji i in. Tym można tłumaczyć, że grupowość, uznawana za wartość pozytywną, stanowi jeden z konceptów aktywnie wykorzystywanych w propagandzie. O kultywacji semantyki powszechności, jednolitości, masowości w tekstach propagandowych pisał np. J. Bralczyk (2001: 126). Manipulacja polega w tym przypadku na tym, że zawarte w tekście odwołanie się do autorytetu grupy służy bezwarunkowej antycypacji pewnych przekazywanych treści. Jest to zabieg, który w konsekwencji prowadzi do narzucenia adresatowi określonego obrazu świata, natomiast jego społecznym wymiarem jest „powiązanie, zorganizowanie i ujednoczenie” jednostek (tamże: 166; o politycznych aspektach kolektywizmu zob. także: Marshall 2004: 150).

Podobnie A. Awdiejew/G. Habrajska (2006: 261) piszą, że nadmierne używanie wykładników znaczenia powszechności, np. kwantyfikatorów ogólnych, przyczynia się do „blokowania weryfikacji przekazywanej informacji”. Zaczynając zdanie od słów:

- (10) Każdy wie, że...
- (11) Wiadomo, że...
- (12) Jest rzeczą oczywistą, że...

sugerujemy adresatowi akceptację treści zawartej w zdaniu podrzędnym – po prostu zakładamy, że będzie on skłonny podporządkować się opinii powszechnej.

Syndrom towarzyszenia nie jest jednak tylko domeną polityki czy ideologii komunistycznej<sup>11</sup> – ma podłoże społeczne i antropologiczne. Na przykład É. Durkheim pisał o fenomenie zakorzenionym w naturze człowieka naśladownictwa oraz o „szacunku, który wzbudza u nas zbiorowe sposoby działania lub myślenia” (2006: 156). I. Jesaułow (1999: 368 i n.) uważa, że dla kultury rosyjskiej szczególnie charakterystyczna jest tzw. *so bor o s'ć* przewidująca

---

<sup>11</sup> Należy zaznaczyć, że wykorzystanie konceptu kolektywizmu w celach propagandowych można obserwować także w tekstach współczesnego dziennikarstwa, np. w polskich tekstach prasowych na temat operacji zbrojnej polskich żołnierzy w Iraku i Afganistanie (Kiklewicz/Zdunek 2009: 222 i n.).

„zasadę swobodnego łączenia się ludzi”<sup>12</sup>, choć nie jest to zjawisko wyjątkowo rosyjskie. Ten fakt potwierdzają przysłowia:

- (13) Мирская правда крепко стоит ‘Kolektywna prawda stoi mocno/trwale’.
- (14) С миром не поспоришь ‘Nie warto sprzeczać się ze zbiorowością’.
- (15) В миру виноватого нет ‘W grupie nie ma winnych’.
- (16) Одному страшно, а всем миром не страшно ‘W samotności człowiek odczuwa strach, a będąc w grupie – nie odczuwa’.
- (17) Что миром положено, тому и быть так ‘To ludzie ustalili, tak powinno być’.
- (18) На мир и суда нет ‘Zbiorowości się nie osądza’.
- (19) Крук крукowi oka не выколе.
- (20) Nawet szubienica milsza w towarzystwie.
- (21) Lepiej ze swoimi płakać niż z obcymi skakać.
- (22) Jeden kół płotu nie wytrzyma.
- (23) W kompanii i tchórz bywa śmiały.

W sposób naturalny odwołanie się do zbiorowości od dawna jest wykorzystywane jako jeden z zabiegów erystycznych. Na przykład E. Szymanek pisze: „Ten, kto ma za sobą audytorium, wydaje się mieć rację” (2008: 138). Ponieważ fenomen zbiorowości pełni w społeczeństwie istotną funkcją konstrukcyjną, każda sfera działalności publicznej (także nauki humanistyczne) jest reprezentowana przez zespół grup społecznych większego lub mniejszego formatu. W tej sferze oddziałuje dość specyficzna z a s a d a p r z y ł ą c z a n i a s i ę. W komunikacji potocznej w podobnym znaczeniu używa się określenia: *towarzystwo wzajemnej adoracji* – chodzi o grupę osób popierających się nawzajem.

Taki charakter przybrało ostatnio zjawisko s z k ó ł n a u k o w y c h. Choć Z. Muszyński (powołując się na J. Zimana) pisze, że szkoły naukowe to nieformalne wspólnoty uczonych, których łączy „tylko jedna więź – zainteresowanie pewną niematerialną, abstrakcyjną sprawą” (2014: 25), to rzeczywistość daje inne świadectwa: szkoły naukowe, a najczęściej pseudoszkoly powstają jako formy kolektywnej działalności uczonych, gwarantujące im uzyskanie profitów. Chodzi o (pozytywne) wzajemne opiniowanie, (pozytywne) recenzowanie uzyskanych wyników badawczych, podtrzymywanie (pozytywnej) opinii o wartości instytucji naukowych, ogólnie rzecz biorąc – wspieranie członków wspólnoty. Pojęcie szkoły naukowej zakłada pewne warunki, takie jak powstanie wspólnego rdzenia ideowego lub/i metodologicznego, osiąganie ważnych rezultatów badawczych, rozprzestrzenienie się geograficzne szkoły itd. (Muszyński 2014: 26).

<sup>12</sup> Według rosyjskiego badacza soborowość stoi w opozycji do kolektywizmu sowieckiego „jako nieswobodnego podporządkowania się jednostki pewnym zunifikowanym normom zachowania” (1999: 370), choć jednocześnie Jesaulow przywołuje stanowisko badacza, zgodnie z którym radziecki totalitaryzm stanowi kontynuację rosyjskiej soborowości.

Wątpliwości może budzić spełnianie tych warunków przez liczne ośrodki naukowe – szczególnie w Rosji – które (auto)prezentują się jako „szkoły naukowe”:

- kemerowska szkoła lingwistyki kognitywnej;
- saratowska szkoła syntaktyczna;
- woroneska szkoła semantyczna;
- jekaterynburska szkoła socjolingwistyczna;
- permska szkoła lingwistyczna;
- tambowska szkoła lingwistyczna;
- orłowska szkoła lingwistyczna;
- samarska (kujbyszewska) szkoła lingwistyczna i in.

W większości przypadków mamy do czynienia z ugrupowaniem uczonych, które spełnia przeważnie jeden warunek szkoły naukowej: działa na podstawie relacji „mistrz – uczniowie”, o której pisze Muszyński (2014: 26). Innymi słowy, „szkoła naukowa” w tym przypadku pełni przede wszystkim funkcję społeczną – integrowanie i wsparcie członków wspólnoty. Można więc konstatować, że nie tylko w odniesieniu do dyskursów publicznych, lecz także w odniesieniu do dyskursów humanistycznych sprawiedliwe jest spostrzeżenie A. Łydy, iż wypowiedź „przestaje być postrzegana jako nośnik sądów epistemicznych, a staje się formą społecznego zaangażowania nadawców i odbiorców czy też rodzajem interakcji” (2009: 102).

Za przykład może posłużyć działalność poszczególnych komisji przy Międzynarodowym Komitecie Słowistów. W pewnym stopniu przypominają one strukturę szkół naukowych, gdyż niektóre z nich są oparte na schemacie „mistrz – uczniowie”, jak w przypadku Komisji Frazeologii, prowadzonej przez wybitnego językoznawcę W. M. Mokijenkę. Liczne konferencje naukowe służą w pierwszej kolejności konsolidacji grupy, podczas gdy funkcja poznawcza, jak się wydaje, pozostaje w tle funkcji fatycznej, a nawet relaksacyjnej. Na przykład A. A. Łukaszaniec, przewodniczący Komisji Słowotwórstwa przy MKS, podsumowując obrady międzynarodowej konferencji naukowej w Wittenberdze w 2014 r. (z udziałem członków Komisji), jako najważniejsze osiągnięcia Komisji wymienił... jedenaście dotychczasowych sesji. W swoim wystąpieniu Łukaszaniec głównie nawiązywał do towarzyszących wcześniej zorganizowanym sesjom zewnętrznych okoliczności, takich jak pogoda w czasie konferencji, wycieczki, program kulturowy, jedzenie. Nie powiedziano o merytorycznych osiągnięciach Komisji, np. o rozwiązaniu przez sławistów fundamentalnych problemów słowotwórstwa, o publikacjach aplikacyjnych itd.

Jedną z form wsparcia wewnątrz wspólnoty uczonych jest wzajemne cytowanie, a więc podniesienie wskaźnika prestiżu i wagi prac naukowych badaczy, należących do „swojej” grupy. Odwrotnie – badaczy spoza własnego „grona” przeważnie się nie zauważa. Tak więc jest zdumiewające, że w publikacjach moskiewskiej szkoły semantycznej nie jest obecny dorobek jednego z najwybit-

niejszych polskich (i w ogóle – słowiańskich) językoznawców drugiej połowy XX w. – S. Karolaka. Internetowy serwis *Publish or Perish* (dostęp 20.05.2015) przywołuje jedynie osiem rosyjskich cytowań S. Karolaka w okresie od 1967 do 2001 r. Jest to wręcz zadziwiające z uwagi na fakt, że Karolak opublikował fundamentalne prace w zakresie semantyki składniowej, teorii referencji oraz teorii aspektu – a przecież tymi problemami od lat zajmują się chociażby badacze grupy J. D. Apresjana.

Ogólnie można wnioskować, że istniejące sposoby ewaluacji dorobku naukowego poprzez indeksy cytowań nie spełniają swojej funkcji – z uwagi na korporacyjny charakter cytowań i brak w tej sferze obiektywizmu.

\*\*\*

A. Szczęsna pisze o ideologicznych i społeczno-kulturowych następstwach postmodernizmu, m.in. o przyzwoleniu na irracjonalizm, który, według badaczki, „przypisuje uhistorycznionemu rozumowi nieskończoną giętkość: dzisiejsza «irracjonalność» jest niewyobrażalną racjonalnością dnia jutrzejszego” (1999: 29). Jest to swoista realizacja uniwersalnej skądinąd zasady „Wiemy, że nie wiemy”, która napędza postęp naukowy (zob. Harari 2012: 306). Jest on jednak możliwy pod warunkiem zdroworozsądkowego uzgodnienia wielu „punktów widzenia” – zarówno najnowszych, awangardowych, jak i tradycyjnych, uznanych. Jakakolwiek nowa teoria, roszcząca sobie prawo do odgrywania znaczącej roli w środowisku naukowym, powinna nawiązywać do wcześniej zaistniałych, zwłaszcza ogólnie akceptowanych teorii. Zatem niezależnie od warunków historyczno-kulturowych w środowisku naukowym obowiązuje w y m ó g k o m u n i k a c j i. W zaprezentowanym artykule pokazano, że pod presją kultury postmodernizmu sytuacja w naukach humanistycznych (szczególnie w językoznawstwie) w ostatnich dziesięcioleciach istotnie się zmieniła: nasiliły się tendencje w kierunku solipsyzmu, dywersyfikacji programów badawczych, rozdrobnienia środowiska naukowego, podporządkowania zachowań względem korzyści i konsumpcjonizmu. Trudno sobie wyobrazić, aby było możliwe bezpośrednie zarządzanie tymi procesami, niemniej jednak badanie socjologicznych aspektów współczesnego środowiska językoznawczego może przyczynić się do wytworzenia nowej, usystematyzowanej wiedzy na temat społecznych uwarunkowań nauk o języku.

#### Literatura

- Архипов И. К. [Архипов И. К.] (2011): *О «переносе информации» в прямом и метонимическом смысле*. „Przegląd Wschodnioeuropejski” II, 453–464.  
 Аwdiejew А., Хабрајска G. (2006): *Вprowadzenie до граматyki комyникацyјnej*. 2. Łask.

- Bobrowski I. (1995): *Czy kognitywizm jest naukowy? O lingwistyce kognitywnej z punktu widzenia dwudziestowiecznych koncepcji nauki*. „Biuletyn PTJ” LI, 19–24.
- Bralczyk J. (1986): *O języku polskiej propagandy politycznej lat siedemdziesiątych*. Kraków (2001 – drugie wydanie).
- Brown K. (2005): *Encyclopaedia of Language and Linguistics*. Amsterdam.
- Burenina O. [Буренина, О.] (2004): *Что такое абсурд, или по следам Мартина Эсслина*. [В:] Буренина О. (ред.): *Абсурд и вокруг*. Москва, 7–72.
- Durkheim É. (2006): *Samobójstwo. Studium z socjologii*. Warszawa.
- Feyerabend P. K. (1987): *Farewell to Reason*. London
- Fleischer M. (2008): *Koncepty – elementy sterujące komunikacji*. Wrocław.
- Fleisher M. (2009): *Non-dualistyczny świat, konstruktywizm i Dōgen Zenji*. Łask.
- Genette G. (1997): *Palimpsests*. Lincoln.
- Gład A. (2012): *Prostowanie zwierciadła. Przyczynek do (jeszcze?) niezainicjowanej dyskusji nt. kondycji lubelskiej etnolingwistyki*. „Biuletyn PTJ” LXIX, 139–151.
- Goćkowski J. (2009): *Siedem powinności zawodowego uczonego*. „Zagadnienia Naukoznawstwa” XLV/3-4, 281–294.
- Grochowski M. (2011): *Strukturalizm i poststrukturalizm w polskim językoznawstwie synchronicznym (refleksje metodologiczne)*. „Biuletyn PTJ” LXVII, 15–28.
- Harari Y. N. (2012): *Od zwierząt do bogów. Krótka historia ludzkości*. Warszawa.
- Jesaulow I. [Есаулов, И.] (1999): *Соборность*. [В:] de Lazari, A. (red.): *Idee w Rosji – Идеи в России. Leksykon rosyjsko-polsko-angielski*. Warszawa, 368–372.
- Jędrzejko E. (2000): *O językowych wykładnikach pojęcia „wstyd” w różnych koncepcjach opisu*. „Język a Kultura” 14, 59–75.
- Kenaan H. (2002): *Language, philosophy and the risk of failure: rereading the debate between Searle and Derrida*. „Continental Philosophy Review” 35, 117–133.
- Kiklewicz A. (2014): *Zasada kooperacji w krytycznej analizie dyskursów humanistycznych (na przykładzie nauk filologicznych)*. „Stylistyka” XXXIII, 329–356.
- Kiklewicz A. (2015a): *Ethics in postmodernism time*. [In:] *Ethics in Science and Life. Proceeding of the Humboldt-Kolleg of Socjetas Humboldtiana Polonorum & Polish Chemical Society*. Toruń, 61.
- Kiklewicz A. (2015b): *Socjologia językoznawstwa: struktura współczesnej wiedzy lingwistycznej w świetle socjologii nauki i teorii paradygmatów*. „Biuletyn PTJ” LXXI [w druku].
- Kiklewicz, A., Zdunek, J. (2009): *Cechy nowotowy we współczesnych polskich tekstach prasowych*. [W:] Kiklewicz A./Ważnik S. (red.): *Паланістыка – Полоністыка – Polonistyka 2008*. Mińsk, 205–232.
- Kiklewicz A., Wilczewski M. (2011): *Współczesna lingwistyka kulturowa: zagadnienia dyskusyjne (na marginesie monografii Jerzego Bartmińskiego Aspects of Cognitive Ethnolinguistics)*. „Biuletyn PTJ” LXVII, 139–164.
- Kiklewicz A., Korytkowska M. (2012): *Экспликативный синтаксис как информационная база лексикографического описания глаголов (на материале польского и русского языков)*. „Acta Linguistica Petropolitana” VIII/3, 279–297.
- Koszelew A. D. [Козелев, А. Д.] (2013): *Современная теоретическая лингвистика как вавилонская башня (о «мирном» сосуществовании множества несовместимых теорий языка)*. „Известия РАН. Серия литературы и языка” 72/6, 3–22.
- Łyda A. (2009): *O strategiach asekuracyjnych w dyskursie akademickim: na przykładzie pewnej relacji retorycznej*. [W:] *Fremdsprachen im Kontext der aktuellen Herausforderungen und Perspektiven*. Gliwice, 102–112.
- Marshall G. (red.) (2004): *Słownik socjologii i nauk społecznych*. Warszawa.
- Muszyński Z. (2014): *Siedem cech głównych*. „Forum Akademickie” 3, 25–27.

- Noelle-Neumann E. (1992): *Manifeste und latente Funktion Öffentlicher Meinung*. „Publizistik” 37, 283–297.
- Preyzner M. (2001): *Kategorie grammatyczne, czy(li) kategorie naszego (nie)myślenia o języku. Kategorie grammatyczne, czy(li) (kategorie) nasze(go) (nie)myślenie(a) o języku. Kategorie grammatyczne? – a co to takiego?* Częstochowa.
- Riesman D. [with Glazer, N. and Denney, R.] (1989): *The Lonely Crowd*. New Haven / London. Tłumaczenie polskie (2011): *Samotny tłum*. Kraków.
- Scheller M. (1926): *Die Wissensformen und die Gesellschaft*. Leipzig.
- Sokal A., Bricmont J. (1998): *Modne bzdury. O nadużywaniu pojęć z zakresu nauk ścisłych przez postmodernistycznych intelektualistów*. Warszawa.
- Szczęśna A. (1999): *Nauka i postmodernizm. Przypadek pewnej prowokacji*. „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” VIII/3, 21–30.
- Sztompka P. (2010): *Socjologia zmian społecznych*. Kraków.
- Szymanek K. (2008): *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*. Warszawa.
- Wittgenstein L. (1969): *Schriften 1. Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914–1916. Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main.
- Zimmermann K. (2006): *Wilhelm von Humboldts Verstehens- und Wortbegriff. Eine konstruktivische Sprachtheorie avant la lettre*. „Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft”, XV, 263–284.

### Summary

The author considers the impact of postmodern culture on the contemporary humanities, including linguistics. Characteristic for postmodern cultural relativism is reflected in the diversification of scientific programs, what results in breach of communication in the research community. The crisis of discourse is treated as focusing of scholars on their own ‘points of view’, preventing the discussion and views exchange between representatives of different scientific formations. The author shows that the principle of complementarity provides the philosophical basis of the socio-cultural processes in the science sphere. Syndrome of accompanying is a different effect of influence of postmodernism on the area of scientific activity. This phenomenon consists in the manipulative use of the group affiliation with the aim of receiving various kinds of profits. Therefore, the author writes about pragmatic consumerism in the modern science.



Krzysztof Polok  
Bielsko-Biała  
sworntran@interia.pl

## Ocena kompetencji komunikacyjnej osób nienatywnych (NNS)

### Evaluation of Communicative Competence of Non-Native (NNS) L2 Users

This article discusses a number of issues related to the possibilities of parametric evaluation of the quality of production carried out on the basis of L2, so it deals with the search for answers to the question of what determines the quality of the communication comfort, and what aspects should be taken into account when there occur the processes assessing the quality to such. It is followed by the presentation of the components of communicative competence and an attempt to identify parametric measures that can be used during attempts to measure such forms of performance.

**Słowa kluczowe:** kompetencja komunikacyjna, komfort komunikacyjny, świadomość językowa, kompetencja interkulturowa, transfer subtraktywny, rozbieżność międzyjęzykowa

**Key words:** communicative competence, communication comfort, language awareness, intercultural competence, substrative transfer, interlanguage discrepancy

Od wielu lat kwestie dotyczące działań komunikacyjnych, zarówno te przeprowadzane w obszarze języka rodzimego (L1), jak i języka docelowego (L2), skupiają na sobie duże zainteresowanie naukowców. Jednym z istotnych przedmiotów zainteresowania wydaje się być kwestia oceny jakości produkcji językowej w sytuacji, gdy materiałem wykorzystywanym w tego typu działalności jest język obcy. Związanych jest z tym wiele problemów dotyczących zakresu oraz istoty wpływu na – ogólnie rozumianą – jakość produkcji językowej (głównie w odniesieniu do pojęcia języka globalnego). Ta ostatnia stale jeszcze oparta jest na określeniach dosyć umownych i niezbyt precyzyjnych<sup>1</sup>. Jednym z problemów

<sup>1</sup> Istotnym wkładem dotyczącym tej problematyki jest artykuł Yoji Tanabe przedstawiający sposoby rozumienia tzw. języka globalnego w literaturze przedmiotu, zob. Y. Tanabe (2003): *Can We Really Teach English As a Global Language?* [W:] / Y. Tanabe // *The Proceedings of 7th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. P. 17–28, <<http://www.paalja-pan.org/resources/proceed-ings/PAAL7/pdfs/02yoji.pdf>>.

jest często pomijane zagadnienie jakości komfortu komunikacyjnego. Kwestia ta, wchodząca w skład zasadniczej części samego aktu komunikacji, oparta jest w dużej mierze na niezbyt precyzyjnym, aczkolwiek bardzo popularnym systemie podziału jakości produkcji językowej na tę, która jest efektem działalności osoby językowo początkującej bądź średnio zaawansowanej lub zaawansowanej. Z tego punktu widzenia całość produkcji rozumiana jest jako mająca inną jakość, której poprawność zdecydowanie zależy od zaangażowania językowego osoby będącej jej autorem. Pojawia się tu pytanie dotyczące sposobów oceny jakości produkcji językowej każdego z uczestników kontaktu komunikacyjnego, a więc pytanie związane z kwestią podstawową, jak np.: co sprawia, że produkcję komunikatu językowego danej osoby jesteśmy w stanie zakwalifikować jako produkcję osoby początkującej, średnio zaawansowanej bądź też zaawansowanej? Na jakiej podstawie ustalane są istotne przeciwieństwa różnice w odbiorze produkcji językowej każdej z wymienionych osób? Można, oczywiście, poszukiwać w tym miejscu odpowiedzi w sferze długości kontaktu danej osoby z językiem docelowym, twierdząc, iż czas wspomnianego kontaktu pozytywnie wpływa na jakość produkcji językowej użytkownika takiego procesu komunikacyjnego (co nie zawsze jest twierdzeniem prawdziwym). Sądzić należy, że ocena taka oparta jest głównie na dosyć subiektywnym odczuciu komfortu komunikacyjnego, bezpośrednio związanym z subiektywnie odbieranym przez osobę o wyższym obiektywnie stopniu zaawansowania językowego wrażeniu łatwości i jakości samodzielnego uczestnictwa takiej osoby w procesie produkcji oraz przekazu wiadomości przeprowadzanym na gruncie języka obcego (L2)<sup>2</sup>.

Niniejszy artykuł dotyczy wielu kwestii bardziej lub mniej związanych bezpośrednio z możliwościami oceny jakości produkcji językowej przeprowadzanej na gruncie L2, a więc poszukiwania odpowiedzi na pytanie, od czego zależy jakość komfortu komunikacyjnego, a także, jakie aspekty powinny zostać wzięte pod uwagę w chwili, gdy do takiej oceny jakości dochodzi<sup>3</sup>. Toteż w pierwszej części artykułu podjęto próbę analizy zjawiska komfortu komunikacyjnego oraz

---

<sup>2</sup> Badania przeprowadzone w 2012 r. przez SurveyLang ([www.surevylang.org](http://www.surevylang.org)) dotyczące poziomów kompetencji językowej w państwach, które zadeklarowały w nich swój udział (w tym m.in. Polska), wskazują wyraźnie, iż nie jest z tym najlepiej. Wśród badanych osób nie było niestety (z wyjątkiem Malty, Danii, Norwegii oraz Szwecji) zbyt dużego procenta respondentów o w miarę wysokiej kompetencji (B1-B2) pierwszego języka obcego (głównie języka angielskiego), co nie tylko oznacza – jak piszą organizatorzy badania – ograniczenie możliwości komunikacyjnych z obywatelami badanych krajów, lecz również pojawienie się wielu zakłóceń natury pragmatycznej, co w dużej mierze wpływa na pojawienie się subiektywnego odczucia jakości komfortu komunikacyjnego (oraz chęci zaangażowania się w proces wymiany informacji).

<sup>3</sup> Niestety, nie objaśniają tej kwestii dokładnie informacje zawarte w ESOKJ [poziom biegłości językowej – red.], gdzie zakłada się głównie samodzielne uzyskanie w miarę wysokiej kompetencji komunikacyjnej (tj. przynajmniej na poziomie A2) przez ucznia, nie tylko przez cały okres jego pracy szkolnej nad językiem drugim, lecz również później, gdy zakończy się już obowiązek szkolny (stąd np. sugestia prowadzenia portfolio).

ustalenia wzajemnej zależności pomiędzy zagadnieniem kompetencji komunikacyjnej a pojęciem świadomości języka. W dalszej części artykułu omawiane są podstawowe elementy składowe kompetencji komunikacyjnej, związek zachodzący pomiędzy świadomością języka oraz aktualnym poziomem kompetencji komunikacyjnej każdego z użytkowników języka, a także próba wskazania środków parametrycznych, które mogą zostać wykorzystane podczas prób jej zmierzenia.

## 1. Istota i formy pojawiania się komfortu komunikacyjnego

Pojęcie komfortu komunikacyjnego oznacza taką sytuację komunikacyjną, która umożliwi swobodną transmisję oraz odbiór danych od nadawcy do odbiorcy. Jest to zatem sytuacja wymagająca osiągnięcia przez wszystkich uczestników aktu komunikacyjnego w miarę wysokiego poziomu kompetencji komunikacyjnej, a więc uzyskania kognitywnych możliwości porozumiewania się bez potrzeby ciągłej koncentracji na poszukiwaniu odpowiedniego znaczenia uzyskanych wiadomości, ustalaniu zakresów zawartych w nich potencjałów semantyczności bądź też poszukiwania dróg wyjścia z ciasnego kręgu dopasowywania sensu dookreślanych myśli do ich werbalnego opisu. Będzie to sytuacja, w której, jak trafnie określił ją Douglas (2000: 282), potrzebne są „[...] kompleksowe zdolności do bezpiecznego funkcjonowania w specyficznych, zawsze nakierowanych na cel kontekstach [komunikacyjnych], w których precyzja, jasność wypowiedzi, jej jakość oraz umiejętność płynnego wykorzystywania możliwości różnego typu tkwiących w języku są w coraz większym stopniu uznawane jako najistotniejszy z wymogów upoważniających ludzi do uczestnictwa w działalności akademickiej, profesjonalnej bądź zawodowej (tłum. – K.P.)”. Innymi słowy, potrzebne do tego jest uzyskanie odpowiednio wysokiego poziomu kompetencji komunikacyjnej.

Kompetencja komunikacyjna jest tym rodzajem kompetencji, który w zasadniczy sposób określa zarówno stosunek użytkownika języka do otaczającej go rzeczywistości pozajęzykowej, jak i ustala jego aktualną pozycję wewnątrz owej rzeczywistości. Kompetencja ta pozwala każdemu z użytkowników języka na opis swojego funkcjonowania wewnątrz konkretnej rzeczywistości oraz na wyrażenie swojego stosunku do każdego momentu jego pobytu w zastanych (bądź też stworzonych przez siebie) warunkach funkcjonowania (Brown 1981). Z tego punktu widzenia poziom kompetencji komunikacyjnej każdej z NNS stanowić winien jeden z zasadniczych problemów badawczych, analizujących oraz opisujących ich możliwości werbalne. Komfort życia każdego z ludzi w dużym stopniu zależy od tego, jak bardzo i jak dokładnie będzie on umiał werbalnie określić warunki (zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne), które

pomogą mu w dotarciu do tego, co określi on jako zadowolające; nieumiejętność tego opisu bardzo często odgrywa zasadniczą rolę podczas czynionych nieustannie prób dostosowywania się do napotykaných warunków różnego typu. Opiswane przez Durkheima pod koniec XIX w. zjawisko *anomie* (poruszone i dokładnie przeanalizowane w sławnej pracy W. Lamberta (1967), zajmującej się m.in. analizą postaw społecznych uczestników poznawania języka docelowego) stanowi doskonałą ilustrację zaprezentowanej powyżej tezy: uczucie niepewności społecznej, bądź też specyficznej formy społecznego „niesmaku” odczuwanego głównie przez osoby nieznające dobrze używanego na danym obszarze języka (włączając w to zarówno dialekt, jak i slang) stanowi jeden z istotnych elementów swoistej odmiany schizofrenii, w trakcie której „[...] wszelkie kontakty socjalne stają się nagle czymś groźnym i zwiastującym niewypowiedziane niebezpieczeństwo, co natychmiast – w celu zmniejszenia pojawiającego się gwałtownie wzrostu poziomu traumy – powoduje automatyczne wyłączenie się różnego rodzaju mechanizmów obronnych” (Clarke 1976: 380)<sup>4</sup>. Z tego też powodu indywidualny poziom kompetencji komunikacyjnej każdego z użytkowników kontaktów komunikacyjnych (w tym NNS), które mają miejsce głównie na terenie używania konkretnego języka docelowego, stanowi podstawowy wyznacznik możliwości socjalnych człowieka szczególnie w wypadku, gdy język uznany został za główny instrument warunkujący wzrost lub spadek jego komfortu socjalnego.

Z punktu widzenia uczestnika takiego kontaktu komunikacyjnego wyróżnić można następujące sytuacje, wymuszające na nim niejako wykazanie swoich aktualnych możliwości komunikacyjnych:

(A) użytkownik języka docelowego (TL) wykorzystuje ów język w celach komunikacyjnych podczas rozmowy z uczestnikiem aktu komunikacyjnego, dla którego używany podczas komunikacji język jest jego językiem rodzimym (MT);

(B) użytkownik TL wykorzystuje ów język podczas rozmowy z innym NNS użytkownikiem tego samego TL, ponieważ jest to jedyny „wspólny” język każdego z nich;

(C) użytkownik TL wykorzystuje ów język w celach komunikacyjnych w większej grupie, w której przynajmniej jedna osoba spełnia wszystkie cechy opisane w (B), przy dodatkowym założeniu, iż wszyscy uczestnicy opisanego

<sup>4</sup> Emocje tego typu są doskonale znane neurologom i neurolingwistom. Poczucie niepewności różnego typu powoduje gwałtowny przepływ krwi z kory mózgowej do ciała migdałowatego. MacLean (1990) nazywa taką sytuację „redukcją biegu” (ang. *downshifting*). Gdy taka redukcja ma miejsce, kora mózgowa, czyli obszar mózgu, gdzie odbywają się wszelkie procesy decyzyjne, nie otrzymuje potrzebnej do normalnego funkcjonowania porcji glukozy. W takim momencie ludzie nie są w stanie podjąć żadnej logicznej decyzji, która pomogłaby im w ich normalnym funkcjonowaniu (zob. Christinson 2002: 4).

aktu komunikacyjnego znają wykorzystywane do produkcji komunikatów TL na poziomie warunkującym dolny bazowy skuteczny przebieg procesu komunikacyjnego oraz

(D) TL staje się, z różnych powodów, językiem komunikacyjnym, mimo iż każdy z uczestników takiego procesu komunikacyjnego zna także ten sam MT.

W każdej z opisanych powyżej sytuacji indywidualny poziom kompetencji komunikacyjnej odgrywać będzie istotną rolę, warunkującą jakość transmisji komunikacyjnej z jednej strony, oraz swobodę możliwości komunikacyjnych – z drugiej. Z tych samych powodów warunki, w jakich przebiegać będzie przekaz komunikacyjny, odgrywać będą istotną rolę wpływającą na całość takiego przekazu dla każdego z uczestników kontaktu komunikacyjnego.

Ponieważ w warunkach sytuacji opisanej w pozycji (A) przynajmniej jeden z uczestników kontaktu komunikacyjnego jest rodzimym użytkownikiem języka docelowego (TL), uwidacznia się tutaj głównie bezpośrednia forma nadzoru wpływająca na jakość przekazu. Mimo że poziom kompetencji komunikacyjnej NNS będzie zawsze – co zrozumiałe – mniejszy od 100% (Brown za: Valdes 1996: 42–43) istniejące w kontekście komunikacyjnym możliwości sterująco-kontrolne oraz posiadany przez rodzimego użytkownika języka komunikacji (NS) poziom kompetencji pozwolą na uzyskanie względnie satysfakcjonującego komfortu komunikacyjnego w sytuacji, gdy jakość kompetencji komunikacyjnej NNS będzie lokować się w sferze przynajmniej średniej, tj. uzyska sugerowany przez UE poziom A2 (ESOKJ 2003: 32). Należy przy tym podkreślić, iż poziom komfortu komunikacyjnego będzie wzrastać w sposób wprost proporcjonalny do aktualnie posiadanego poziomu kompetencji komunikacyjnej NNS, tj. wykorzystując omawiane w ESOKJ stopnie kompetencji, jeśli zostanie on ustalony na jakimkolwiek stopniu wyższym od A2.

W sytuacji (B), którą można uznać za klasyczną ilustrację *lingua franca*, poziom komfortu komunikacyjnego zależeć będzie od możliwości kontrolnych tego z użytkowników procesu komunikacyjnego, u którego zostanie stwierdzony nieco przynajmniej wyższy poziom kompetencji komunikacyjnej. Nie ucieknie się tutaj od sytuacji negocjacji znaczenia (House 1999: 259–261), gdy każdy z uczestników procesu komunikacyjnego czynić będzie wysiłki ustalenia granic semantycznych uzyskiwanych wiadomości werbalno-niewerbalnych oraz połączenia tychże z kontekstem<sup>5</sup>. W ten sposób jakość komunikatu musi zostać oceniona przez pryzmat wysiłków włożonych przez każdego z uczestników procesu komunikacyjnego w działania mające na celu zadbanie o ukazanie pewnych konkretnych odcieni komfortu komunikacyjnego. Może mieć tutaj miejsce nieco paradoksalna sytuacja: w wypadku pojawienia się pomiędzy uczestnikami

<sup>5</sup> Szerzej na ten temat we wspomnianej, bardzo ciekawej pracy J. House (1999: 245–67), gdzie podane są istotne argumenty analizujące strategie postępowania uczestników tego typu kontaktu komunikacyjnego.

procesu przekazu wiadomości dosyć znacznego poziomu rozbieżności komunikacyjnej, ogólna jakość komfortu komunikacyjnego może nie być oceniona zbyt wysoko (głównie przez osobę o wyższym poziomie kompetencji komunikacyjnej), bez względu na jakość oraz ilość włożonego wysiłku, którego efektem jest uzyskanie takiego komfortu. Podobna sytuacja może mieć miejsce, gdy postawa negocjacyjna NNS o wyższym poziomie kompetencji komunikacyjnej nie będzie wykazywała wyraźnych cech poszukania kompromisu kontekstowo-semantycznego w uzyskiwanym komunikacie (np. kiedy rozmowa przebiega w sytuacji, gdy sylwetka kulturowa jednego z użytkowników rozmowy nie akceptuje w pełni sylwetki kulturowej drugiego z nich).

Sytuacja oznaczona (C), czyli – ponowna sytuacja wykorzystania TL w formie klasycznego *lingua franca* przez przynajmniej dwóch uczestników takiego kontaktu z całej grupy uczestników kontaktu komunikacyjnego, ma nieco bardziej złożoną naturę. Z uwagi na to, że w kontakcie tego typu uczestniczy więcej osób, kontekst sytuacyjny nadzorowany będzie oddzielnie przez każdego z uczestników rozmowy (z których każdy charakteryzować się będzie innym osobistym poziomem kompetencji komunikacyjnej). Podczas takiej rozmowy podstawowe funkcje nadzorcze, mające na celu wprowadzenie pewnej dbałości o uzyskanie konkretnego poziomu komfortu komunikacyjnego, pełnić będzie z reguły ten z NNS uczestników kontaktu komunikacyjnego, którego poziom kompetencji komunikacyjnej uznany został (z różnych względów) za najbardziej reprezentatywny. Warto zauważyć, iż nie zawsze musi to być osoba mająca rzeczywiście najwyższy poziom kompetencji komunikacyjnej, lecz może to także być osoba, której owe funkcje kontrolne zostały niejako powierzone. Osoba taka została uznana (z różnych powodów) za tę, która najlepiej potrafi zadbać o interesy większości uczestników kontaktu komunikacyjnego (np. podczas debaty panelowej uczestników konferencji naukowej osobą taką może być osoba przewodnicząca takiej debacie).

W sytuacji oznaczonej (D), gdy bardzo często pojawia się obraz wymuszonego *lingua franca*, dbałość o poziom oraz jakość komfortu komunikacyjnego zależeć będzie albo od sytuacji wewnętrznej (gdzie osoba posiadająca wyższy poziom kompetencji komunikacyjnej sprawować będzie funkcje nadzorcze), albo też sytuacji zewnętrznej (funkcje nadzorcze sprawowane są przez osobę obserwującą całość procesu komunikacyjnego, np. nauczyciela TL podczas lekcji językowej). W obu wypadkach istotnym elementem pojawienia się odpowiedniej jakości komfortu komunikacyjnego będzie posiadany poziom kompetencji komunikacyjnej. W celu stwierdzenia, od czego rzeczywiście zależy uzyskanie odpowiedniego poziomu komfortu komunikacyjnego, należy w miarę dokładnie przyjrzeć się składnikom mającym wpływ na indywidualne kształtowanie się poziomu kompetencji komunikacyjnej każdego z NNS uczestników procesu komunikacyjnego. Postępowanie to wydaje się tym istotniejsze, im

poważniej potraktuje się – oparte w dużej części na (poruszonych poniżej) zagadnieniach świadomości języka – obie hipotezy badawcze J. House (1999: 259–260), a więc zarówno hipotezę komunikacyjnego samoskupienia się (Self-Centred Hypothesis), jak i tę, która mówi o nieistotności kulturowej uczestników procesu komunikacyjnego (Cultural Irrelevance Hypothesis).

## 2. Świadomość języka a kompetencja komunikacyjna

Definicja świadomości języka jest dosyć skomplikowana i – jak wskazuje Carter (1994: 5) – zbudowana piętrowo. Definicja ta zakłada świadomość użytkownika języka w stosunku do wielu zjawisk – zarówno wewnątrz-, jak i zewnątrzjęzykowych, takich jak: wzajemne relacje różnego typu zachodzące między kulturą oraz reprezentującym ją językiem, świadomość konsytuacji oraz istniejących inherentnych możliwości jej opisu, tudzież świadomość istniejących związków różnego typu pomiędzy ideologią oraz ilustrującymi jej funkcjonowanie formami językowymi. Stephen Andrews (2007: 35) wskazuje, że świadomość ta dotyczy w równej mierze obszaru semantyki, jak i syntaksy. Geoffrey Leech (1994: 18), oprócz ponownego opisywania wszystkich kwestii zawartych w definicji Cartera, podkreśla, iż świadomość taka powinna pozwalać na rozróżnienie przez użytkownika TL pomiędzy określeniem możliwym w nim do zastosowania oraz tym, które musi zostać uznane za niepoprawne. Scott Thornbury (2007: xii) z kolei, zwraca uwagę, iż żadna z osób nie w pełni świadoma kwestii rzeczywistego wykorzystania danych określeń do autentycznych opisów konsytuacyjnych, nie będzie w stanie odpowiedzieć na wiele pytań i wątpliwości innych osób (np. uczniów), którym mają one służyć jako wzorzec użycia językowego. W ten sposób każdy z wymienionych badaczy zwraca uwagę na związki pomiędzy kwestiami wchodzącymi w skład zagadnienia świadomości języka oraz tymi, które w bardziej lub mniej ścisły sposób związane są z problematyką kompetencji komunikacyjnej (oraz – co zrozumiale – komfortu komunikacyjnego).

Jak wiadomo, kompetencja ta w całości spełnia założenia teoretyczne zawarte w definicji Bachmana (1990: 84) dotyczącej zjawiska, które nazywa on „zdolnością komunikacyjnego użycia językowego”. Zdolność ta, jak wyjaśnia autor, zakłada znajomość reguł nie tylko kompetencji językowej, lecz również tych, które wchodzi w skład kompetencji strategicznej (zatem głównie pragmatycznych związków różnego typu zachodzących pomiędzy daną sytuacją oraz jej werbalnym opisem). W skład powyższego określenia zostały również włączone związki wyższego rzędu, zawierające koniunkcję prostą pomiędzy konkretnym określeniem oraz celem jego użycia, planem opisu rzeczywistości pozajęzykowej oraz realnymi możliwościami jej dokładnego uskutecznienia. W ten sposób

kompetencja komunikacyjna oznacza wykorzystanie szeregu istniejących w języku możliwości reakcji na konkretny odebrany komunikat, po uprzednim właściwym jego odszyfrowaniu. To, czy owe sposoby reakcji mieścić się będą w przestrzeni tolerancji uznawanej przez konkretny język za dopuszczalną, wyznaczone będzie przez poziom świadomości języka każdego z uczestników kontaktu komunikacyjnego. Jeśli więc uczestnik takiego kontaktu zdecyduje się na skorzystanie z opisu, wskazujące na pojawienie się transferu substratywnego (co oznaczać może pojawienie się sygnałów świadczących np. o niezbyt wysokim osobniczym poziomie kompetencji interkulturowej), będzie to równocześnie wskazówką, iż poziom świadomości języka konkretnego NNS uczestnika kontaktu komunikacyjnego nie jest (przynajmniej w danym wycinku wiedzy o języku) zbyt wysoki (Mitchell, Hooper, Brumfit 1994: 2). Warto zauważyć, iż sytuacja taka rzutować będzie na pojawienie się wielu nie zawsze dokładnie mierzalnych kwestii, związanych z indywidualnie kształtującym się poziomem zadowolenia wynikającym z uczestnictwa w dowolnej z wymienionych wcześniej czterech sytuacji kontaktu komunikacyjnego.

Przedstawiona definicja świadomości języka obejmuje bardzo szeroki zakres zjawiska i określa zakresy wiedzy wymaganej od wszystkich komunikatywnie kompetentnych osób, szczególnie zaś od tych, które mają innym służyć za model użycia językowego (ESOKJ, 2003: 52). Osoby te winny posiadać różne wymienione w ESOKJ (tamże: 94–114) formy kompetencji, z których winny skorzystać w sytuacjach warunkujących ich skuteczne zastosowanie. W ten sposób pojawiające się oraz nakładające się na siebie różne formy reakcji syntaktyczno-semantycznych, włączone w zakres oczekiwanych kulturowo sposobów postępowania, świadczyć będą o poziomie świadomości języka każdego z NNS uczestników kontaktu komunikacyjnego. Osoby nieposiadające wystarczających zasobów wiedzy tego rodzaju, nie będą w stanie zareagować w sposób oczekiwany w danej konkretnej przestrzeni kulturowo-werbalnej. Będzie to równocześnie odebrane jako bezpośredni wskaźnik posiadanego poziomu kompetencji komunikacyjnej w tym wycinku wiedzy o języku. Wzajemne połączenie obu zjawisk da skuteczną ilustrację nakładających się częściowo na siebie określeń opisów rzeczywistości. Z jednej strony poziom świadomości językowej skutecznie warunkowany będzie przez konkretne stadium świadomości języka, z drugiej zaś posiadana świadomość języka określać będzie możliwości strategiczno-komunikacyjne każdego z NNS uczestników kontaktu komunikacyjnego<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Należy pamiętać, iż zarówno świadomość języka docelowego, jak i języka rodzimego nie może zostać oceniona z punktu widzenia tylko tego języka, gdyż oba z nich nie mogą bez siebie istnieć (James 1996: 139). Należy więc ustalić poziom świadomości języka z punktu widzenia wiedzy o istniejących wobec siebie związkach ekwiwalentnych z poziomu płaszczyzny deklaratywnej, jak i proceduralnej. Z pewnością wiedza proceduralna, ilustrowana jakością wykonawstwa i poziomem intuicji NNS uczestnika kontaktu komunikacyjnego stanowić będzie bardziej dogłębne



Ciekawy problem stanowić będzie w tym kontekście kwestia wpływu poziomu świadomości używanego do celów produkcji komunikatu języka obcego na jakość całego komunikatu, a także – patrząc na tę sprawę z punktu widzenia odbiorcy – kwestia możliwości praktycznych jego interpretacji. Biorąc pod uwagę części składowe podanego powyżej opisu elementów wliczanych w zakres pojęcia świadomości języka, można zauważyć, iż oprócz elementów tak istotnych, jak wewnętrzna struktura języka bądź też formy określeń rzeczywistości pozajęzykowej, ważną rolę spełniać będzie (zarówno podczas budowy, jak i analizy treści komunikatu) element kultury języka stanowiącego podstawę tkanki informacyjnej komunikatu. Pojawi się bowiem w tym momencie niezwykle istotne pytanie, dotyczące owej tkanki informacyjnej właśnie; pytanie związane zarówno z jakością przekazu, jak i formą kulturowo-zależnego budulca wchodzącego w skład wyprodukowanego komunikatu. Jeśli treści kulturowe stanowią na tyle istotny element legitymizacji języka, iż nie można sobie wyobrazić fizycznej postaci komunikatu bez otaczającej go otoczki kulturowej, jaki rodzaj kultury stanowić będzie część przeważającą w komunikacie wyprodukowanym przez NNS uczestnika kontaktu komunikacyjnego w języku niebędącym jego językiem rodzimym? Czy będzie to kultura odpowiedzialna za funkcjonowanie jego języka rodzimego, przemycona na teren działalności drugiego języka siłą bezwładu, czy też będzie to kultura odpowiedzialna za wszelkie działania strukturalno-semantyczne w zakresie produkcji komunikatów języka drugiego? Czy też może wcale nie należy zakładać, podobnie jak czyni to McKay (2014), iż ten drugi rodzaj kultury, oryginalnie odpowiedzialnej za pojawienie się języka wybranego jako język przekazu komunikatu, będzie mieć cokolwiek w tej sytuacji do powiedzenia, a jedyną kulturową otoczkę komunikatu będzie tutaj stanowić rodzima kultura jego autora? Pytania te, związane bezpośrednio zarówno z kwestią komfortu komunikacyjnego, jak i jakością indywidualnego poziomu kompetencji komunikacyjnej twórców komunikatu są pytaniami ważnymi, ponieważ dotyczą spraw zasadniczych, związanych nie tylko z finalnym obrazem wyprodukowanego komunikatu, lecz także proponowanych sposobów nauki języka drugiego (TL). Jeśli bowiem należałoby zaakceptować propozycję Sandry McKay (tamże: 93–96), a więc propozycję nauki języka drugiego opartą na podobnej zasadzie, jaka obowiązuje podczas nauki jazdy na nartach, propozycję, w której odpowiedzialna za pojawienie się każdego języka kultura nie powinna być szczególnie zauważana (jedynym istotnym elementem kulturowym jest w tym momencie zakres kulturowy autora komunikatu), to wtedy pojęcie komfortu komunikacyjnego (a wraz z nim – ściśle związane z propozycjami umiesz-

---

źródło wiedzy o jakości świadomości języka każdego z nich. Te właśnie procedury są podstawową materią działań, związanych z ustaleniem poziomów rozbieżności międzyjęzykowej  $C/L1 > C/L2$  NNS uczestników kontaktu komunikacyjnego.

czonymi w ESOKJ – pojęcie kompetencji komunikacyjnej) może być postrzegane w zupełnie nowym świetle. Nauka języka docelowego oparta na specjalnie rozumianych działaniach kognitywnych, nakierowana na rozpoznanie i przyswojenie sobie całego zestawu standardowych, istniejących w nauczonym języku norm użycia językowego, nauka, w której uczniom nie są faktycznie proponowane działania prowadzące do rozpoznania filozofii języka, którego się uczą, jest nauką języka funkcjonalnego; jest to więc nauka języka, w której stopień kompetencji językowej (oraz kompetencji komunikacyjnej) może być mierzony ilością powtórzeń konkretnych określeń opisów rzeczywistości, gdzie rutyna i hasłowość opisów opartych na stereotypowych w gruncie formach użycia stanowi codzienną normę komunikacyjną. Każdy z czterech wymienionych powyżej (s. 92 i n.) typów organizowania kontaktu komunikacyjnego, obserwowany z punktu widzenia komunikacji opartej na języku funkcjonalnym, musi zostać oceniony przez pryzmat komfortu komunikacyjnego oraz konkretnych możliwości szybkiego uzyskania właściwych treści informacyjnych.

### 3. Elementy składowe kompetencji komunikacyjnej

Z wielu elementów mających wpływ na indywidualny poziom kompetencji komunikacyjnej omówione zostaną jedynie te, których wpływ wydaje się być na tyle istotny, iż nie może on zostać niezauważony. Elementy te, to przede wszystkim: poziom leksykonu mentalnego języka rodzimego (MT); poziom leksykonu mentalnego TL; poziom interjęzyka TL; poziom kompetencji interkulturowej  $L1 > L2$  oraz, zależna od powyższych składników, częstotliwość wymuszająca na NNS skorzystanie z możliwości technicznych mechanizmu translacyjnego (Paivio 1986). Wszystkie z wymienionych powyżej kwestii mają, jak należy sądzić, istotny wpływ na całościowy obraz indywidualnej kompetencji komunikacyjnej, którą można by zmierzyć u każdego z NNS użytkowników TL.

Poziom leksykonu mentalnego MT powinien odgrywać w tym przypadku ważną rolę z dwóch przynajmniej powodów. Biorąc pod uwagę części składowe leksykonu mentalnego (Aitcheson 1987: 193), jak i jego funkcje (Paivio 1986; Aitcheson 1987; Gabryś-Barker 2005) pojemność leksykonu mentalnego (głównie MT) w zakresie jego używalności oraz sam fakt wielokrotnie analizowanego zjawiska ekwiwalencji językowej (np. Catford 1988; Vermeer 1996) powinny w pozytywny sposób wpływać na rozpoznawanie oraz wykorzystywanie zjawiska ekwiwalencji językowej, szczególnie w wypadku, gdy językiem docelowym jest język przynależny do tej samej rodziny językowej, tudzież wywodzący się ze wspólnego pnia. W ten sposób, przykładowo, osoba, dla której MT jest język włoski, wykorzystująca do komunikacji język hiszpański bądź francuski, może w większym stopniu oprzeć się na domniemaniu podobieństwa semantyczno-

-fonetycznego (a więc pewnej formy ekwiwalencji językowej) niż osoba, dla której MT będzie inny język (np. język niemiecki). Osoba taka (tj. dla której MT jest język niemiecki) nie jest jednak całkowicie pozbawiona wsparcia ekwiwalencji językowej, ponieważ wiele ze współcześnie występujących form strukturalnych bądź leksykalnych, które można odnaleźć w innych językach, zawiera mniejszy lub większy ładunek cech ekwiwalentnych, głównie z uwagi na fakt diachronicznej współzależności, zarówno w powstawaniu, jak i we współczesnym kształtowaniu się języków. Jeden z głównych obecnie języków międzynarodowych, czyli język angielski, powstały w wyniku połączenia się języka staroangielskiego z wieloma określeniami zapożyczonymi z normandzkiej odmiany języka francuskiego, języka łacińskiego (i innych języków klasycznych) oraz – w mniejszym stopniu – języka nordyckiego (Old Norse), zdradza wyraźne cechy ekwiwalencji strukturalno-leksykalnej (co zrozumiałe) nie tylko z wymienionymi powyżej językami, lecz także z całym szeregiem języków germańskich. Z drugiej strony fakt, iż obecnie język angielski uznawany jest za język globalny (cokolwiek określenie to oznacza), pozwala na wysunięcie hipotezy, iż z jego zasobów korzysta dzisiaj wiele różnych języków świata, niektóre zaś nawet w sposób nadmierny. Dobrym przykładem jest tutaj historia języka północnoaustralijskich Aborygenów, którą badał A. Schmidt (1995). Język ten, zwany Young People's Dyirbal, został przez badacza uznany za język dążący w prostej linii do swojej anihilacji z uwagi na ogromną ilość zapożyczeń strukturalnych i leksykalnych z otaczającego go języka angielskiego.

Procesy opisane wyżej są bardzo ciekawe i warte szerszej analizy. Thomason i Kaufmann (1998 za: Sztencel 2009: 15) przedstawiają czterostopniową skalę przybliżania się do siebie, zarówno pod względem syntaktycznym, jak i semantycznym, języka uznawanego za język międzynarodowy oraz dowolnego języka uznawanego za tzw. język mniej popularny (czyli za język odgrywiający mniej istotną rolę komunikacyjną). Skala ta zakłada drogę od inicjalnej fazy kontaktów sporadycznych (głównie zapożyczeń leksykalnych), poprzez zapożyczenia dotyczące słów funkcyjnych (jak również niektórych możliwości strukturalnych), aż do pojawienia się fazy trzeciej (zapożyczeń wielu określeń podstawowych, wykorzystywanych do opisu zjawisk rzeczywistości pozajęzykowej) oraz końcowej fazy czwartej, gdy poziom zapożyczeń z języka międzynarodowego na teren języka rodzimego jest już bardzo wysoki. Stosując, przykładowo, opisywaną sytuację do analizy współczesnego języka polskiego, a więc języka, który wcześniej nie miał żadnych bardziej ożywionych kontaktów z językiem angielskim, stwierdzić należy (stosując metodologię badawczą zaproponowaną przez Sztencel 2009), iż poziom współzależności obu języków jest znaczny, a współczesny język polski nie tylko zaadaptował całą serię oryginalnych określeń angielskich (niektóre z nich w stopniu tak znacznym, iż uważane są dzisiaj za elementy składowe języka polskiego), lecz także niektóre formy

strukturalne<sup>7</sup>. Sytuacja taka sprawiać będzie, iż samo zjawisko ekwiwalencji językowej (lub też różne jej formy) będzie o wiele wyraźniej dostrzegane przez NNS użytkowników języka angielskiego jako języka komunikacji, co w wielu wypadkach odgrywać powinno istotną rolę w całym procesie tworzenia przez nich międzyjęzyka (ang. *interlanguage*), jeśli językiem docelowym jest język angielski.

Poziom ten zależny jest zresztą nie tylko od możliwości dostrzegania podobieństw pomiędzy leksykonem mentalnym MT oraz tworzonym leksykonem TL, lecz również od wielu innych kwestii (jak, przykładowo, poziomu ekspozycji – świadomej oraz podświadomej – NNL na TL), mających istotny wpływ na tempo oraz trwałość pojawiania się różnego typu konstrukcji mentalno-werbalnych TL. Formy te, zarówno typu strukturalno-syntaktycznego, jak i leksykalno-semantycznego, odgrywać będą ważne funkcje podczas całego procesu budowy struktur międzyjęzyka, a także jego solidnego umocowania w ramach kompetencji komunikacyjnej użytkowników TL. W ten sposób, w ścisłej zależności od intensywności kontaktów NNS użytkowników TL z językiem docelowym, pojawiać się będą kolejne istotne informacje związane z możliwościami opisowymi rzeczywistości pozajęzykowej, które NNS użytkownicy TL będą mogli znaleźć w poznawanym języku.

Odpowiedzi na wiele pytań o możliwości parametrycznych sposobów mierzalności poziomów kompetencji językowej TL, a więc poziomów, które można dostrzec u każdego NNS użytkownika tego języka, poszukać można m.in. w stworzonej przez amerykańskiego socjolingwistę Williama Actona (1979) teorii pozornego kontaktu społecznego. Teoria powstała jako środek zaradczy na niemożność ustalenia właściwego poziomu kontaktu społecznego, a ściślej – zmierzenia, czy konkretny NNS użytkownik kultury i języka TL znajduje się na poziomie warunkującym poprawne i bezkonfliktowe funkcjonowanie w społeczeństwie TL. Jest to istotne szczególnie w odniesieniu do dużych grup emigrantów przebywających na terenie Stanów Zjednoczonych.

Acton wskazuje, iż poziom ów można zmierzyć, opierając się na indywidualnym potencjale ekspozycyjnym każdego z użytkowników TL, poprzez badanie całego szeregu autentycznych form postępowania ocenianych NNS użytkowników języka docelowego w zakresie zarówno kultury TL (a więc oceny tego, czy zachowanie się ocenianego NNS użytkownika TL w odniesieniu do konkretnej sytuacji może zostać zaakceptowane przez normy kulturowe tego języka), jak i posiadanych przez nich możliwości działania werbalnego (tzn., czy oceniany NNS użytkownik TL wykorzystał formy istniejące w TL językowe, które są z reguły używane w tego typu sytuacjach przez użytkowników MT). Badania

---

<sup>7</sup> Sytuacja taka jest, jak się wydaje, skutkiem dosyć wyraźnego uznawania języka angielskiego za język podnoszący prestiż społeczny osób, które go używają na co dzień.

tego rodzaju wskażą na poziom ekspozycji NNS użytkowników TL na wykorzystywany do produkcji komunikatów język, który odgrywać będzie bardzo istotną rolę podczas ciągłej rozbudowy ich międzyjęzyka, zbliżając ich powoli, ale systematycznie, do coraz lepszego oraz pełniejszego funkcjonowania w strefie werbalno-kulturowej TL. Pobyt w tak sprzyjających warunkach zewnętrznych powinien doprowadzić do szybkiego wzrostu jakościowego ich międzyjęzyka oraz do równie szybkiego przekształcenia ich struktury kognitywno-mentalnej na sposób myślenia preferowany przez użytkowników MT (w rezultacie do pełniejszej automatyzacji wykorzystywania przez nich struktur leksykalnych oraz syntaktycznych istniejących wewnątrz TL).

Oczywiście, tego typu badanie, oparte na mierzalności jakości postępowania kulturowo-werbalnego emigrantów (Acton przygotował odpowiednie testy, w ramach których próbował ustalić, czy reakcja konkretnych badanych osób mieści się w granicach akceptowalności kultury oraz sfery werbalnej MT), dało bardzo pozytywne wyniki głównie z uwagi na fakt, iż nauka języka docelowego prowadzona była w warunkach naturalnej immersji (tzn. zanurzenie emigrantów w kulturę TL było znaczne). Pojawi się jednak pytanie, czy podobne wyniki można osiągnąć także w warunkach nauczania sztucznego, które jest prowadzone w większości krajów preferujących swoje (różne od tych, które znaleźć można wewnątrz TL) możliwości opisu rzeczywistości pozajęzykowej. Należy zwrócić uwagę, iż nauka taka oparta jest w dużym stopniu na działaniach dotyczących nauki świadomej, co w wielu wypadkach – o ile cały kurs nauki języka nie został odpowiednio zaplanowany i przeanalizowany pod względem praktycznym – może doprowadzić do pojawienia się symptomów nauki cząstkowej, podczas której każdy z uczestników kursu nakierowany zostanie na poznanie wielu zjawisk leksykalnych oraz semantyczno-strukturalnych, ale nie będzie w stanie wytworzyć na tyle silnych więzów kontekstowo-werbalnych naturalnie tkwiących w poznawanym TL, iż sam albo ograniczy się do wykorzystania jedynie tych określeń, które zostały przez niego rzeczywiście zinternalizowane, bądź też nadmiernie korzystać będzie z całej serii sytuacji, które Odlin (1999: 12 n.) określa jako transfer substryktywny.

Ten typ transferu, będący w wielu wypadkach sygnałem brzegowym, ilustrującym aktualny poziom kompetencji komunikacyjnej każdego z użytkowników kontaktu komunikacyjnego, często uważany za niepoprawny i nieprawidłowy, może być równocześnie wykorzystany do zmierzenia istotnego wycinka poziomu kompetencji komunikacyjnej każdego z NNS użytkowników języka docelowego (TL). Należy w tym wypadku procentowo ustalić średnią liczbę niepoprawnych prób transferu substryktywnego na daną ilość prób kontaktów komunikacyjnych każdego z mierzonych NNS użytkowników TL, a także procent poprawności owych prób, w każdym wypadku w stosunku do rodzimych użytkowników TL wykorzystywanego w celach kontaktu komunikacyjnego.

Mówiąc inaczej (i opierając się na sugestii Actona), należy obliczyć stopień rozbieżności międzyjęzykowej pomiędzy językiem komunikacji używanym przez każdego z badanych NNS użytkowników TL oraz tymże językiem wykorzystywanym w podobnych sytuacjach kulturowo-werbalnych przez każdego z rodzimych użytkowników języka. Można tutaj zastosować następujący wzór (Polok 2013: 219):

$$R(mn) = (W_a : W_n) \times I(t)$$

gdzie:

- R(mn) – oznacza rozbieżność międzyjęzykową,  
 W<sub>a</sub> i W<sub>n</sub> – odpowiednio: wzorec aktualny oraz wzorec naturalny konkretnego NNS użytkownika TL,  
 I(t) – ilość przeprowadzonych prób testowych.

Jeśli ustali się, iż  $W_n = 1$ , to  $W_a$  stanowić będzie wynik dzielenia wyrażonego procentowo licznika przez mianownik (wynoszący maksymalną ilość możliwych do zdobycia w próbie testowej procent). Wynik wskazujący na stopień rozbieżności międzyjęzykowej badanych osób uzyskany będzie w postaci otrzymanego ułamka z  $W(n)$ . W badaniach tego typu należy hipotetyczne założyć (podobnie jak zrobił to Acton), iż przygotowane do badań próbki dotyczyć będą głównie określeń z szeroko rozumianego słownika codziennego użycia TL i nie będą one zawierać struktur ani określeń o niskiej procentowości użycia w tego typu kontaktach komunikacyjnych.

Oparcie się w badaniach na kwestiach związanych z rozbieżnością międzyjęzykową  $L1 > L2$  jest o tyle istotne, że ich celem zasadniczym jest ustalenie jakości pojawiających się różnic pomiędzy osobniczym poziomem kompetencji komunikacyjnej każdego z badanych NNS. Mając konkretne informacje procentowe dotyczące kwestii rozbieżności międzyjęzykowej każdego z badanych NNS, ustalonych podczas ich uczestnictwa w rzeczywistym procesie konstrukcji i odbioru komunikatu w TL (dane te można uzyskać m.in. nagrywając reakcje werbalne NNS biorących udział w zaaranżowanych kontaktach komunikacyjnych), można ustalić względny poziom kompetencji komunikacyjnej każdego z badanych NNS, a także poziom komfortu komunikacyjnego reprezentowanego przez każdego z uczestników takiego badania. W ten sposób częstotliwość nieprawidłowo wykorzystanego transferu substraktywnego staje się narzędziem służącym do określenia jakości obu wspomnianych powyżej kwestii.

Innym wymienionym wcześniej elementem, mającym wpływ na reprezentowany przez NNS poziom i jakość kompetencji komunikacyjnej (oraz komfortu komunikacyjnego), jest kwestia kompetencji interkulturowej. Chodzić w tym wypadku będzie o ustalenie poziomu kompetencji interkulturowej każdego z NNS uczestników kontaktu komunikacyjnego oraz uznanie faktu, iż poziom

ten mieć będzie wpływ na działania dotyczące świadomości języka każdego z nich. Jeśli przyjmie się, iż kompetencja interkulturowa oznacza wiedzę dotyczącą postępowania werbalno-niewerbalnego na płaszczyźnie C/L1>C/L2 (kultura/język rodzimy > kultura/język docelowy) każdego z użytkowników języka docelowego (TL) oraz – wynikającą stąd – (nie)poprawność popartego postępowaniem werbalnym działania<sup>8</sup> uznać należy, że ustalenie tego typu zależności oprzeć można ponownie na odpowiednim zastosowaniu wspomnianych już wcześniej badań Actona (1979) dotyczących zakładanego poziomu dystansu społecznego wśród przebywających na terenie USA emigrantów.

Jak już wspomniano, w swoich badaniach Acton oparł się na warstwie językowej, zakładając, iż konkretne sytuacje społeczne wymuszają niejako skorzystanie, w celach ich poprawnego opisu, z odpowiednich określeń werbalnych. Ponieważ osoby badane były emigrantami, zakładano, że nie każda z nich będzie w stanie wykorzystać określenia rzeczywiście istniejące wewnątrz języka docelowego (angloamerykańskiego) do autentycznych opisów rzeczywistości pozajęzykowej oraz że w wielu przypadkach napotkane zostaną działania oparte na transferze subtraktywnym (w formie werbalnej, jak i niewerbalnej). W ten sposób można było założyć, iż procent poprawności uzyskanych odpowiedzi pozwoli ustalić, jaki poziom dystansu społecznego reprezentowany jest przez badaną osobę.

Wydaje się, iż – wbrew zasygnalizowanym powyżej sugestiom McKay (2014), dotyczącym pozycji treści kulturowych w zawartości produkcji językowych NNS użytkowników języka globalnego (angielskiego) – podobny sposób postępowania dałoby się zastosować podczas badań mających na celu ustalenie konkretnych poziomów kompetencji interkulturowej każdego z NNS użytkowników TL. Zastosowanie testów werbalnych, dotyczących konkretnych, kulturowo zależnych sytuacji, a następnie ustalenie średniej poprawnych reakcji werbalnych w stosunku do danej populacji badanych osób pozwoli na wykazanie poziomu kompetencji interkulturowej TL każdego z badanych NNS uczestników kontaktu komunikacyjnego. Ponieważ ustalenie tego typu sytuacji wiąże się bezpośrednio z ilością niepoprawnych form użycia transferu subtraktywnego przez każdego z badanych NNS uczestników kontaktu komunikacyjnego, można także próbować ustalić reprezentowany osobniczo poziom kompetencji komunikacyjnej każdego z nich. Zachodzić tu będzie w miarę prosta zależność: z jednej strony poziom kompetencji komunikacyjnej będzie ściśle powiązany z odpowiednim poziomem kompetencji interkulturowej (wprost proporcjonalnie), z drugiej zaś zależność on będzie od częstotliwości skorzystania przez konkretnego NNS uczestnika kontaktu komunikacyjnego z możliwości tran-

---

<sup>8</sup> „Culture is a learned set of shared interpretations about beliefs, values, norms, and social practices, which affect the behaviors of a relatively large group” (Lustig & Koester 2013: 25).

sferu subtraktywnego. W ten sposób obie procentowo ustalone zmienne wykazywać będą odpowiedni poziom kompetencji komunikacyjnej każdego z uczestników badania.

#### 4. Wnioski końcowe

Język, będący prymarnym narzędziem komunikacji, powinien być oceniany z punktu widzenia pełnionej przez niego funkcji, a więc zarówno obrazu uwzględniającego inicjalną fazę produkcji komunikatu, jak i sytuacji, która dotyczy fazy jego odbioru. Biorąc pod uwagę całość produkcji komunikatu, nie można nie zauważyć, iż jego jakość (tzn. zawarte w nim kwestie pragmatyczne oraz pragmasemantyczne różnego rodzaju) odgrywa istotną rolę kształtującą stosunek użytkowników języka komunikacji do siebie oraz do wykorzystywanego przez nich narzędzia.

Pojęcie komfortu komunikacyjnego jest bardzo często pomijane podczas analizy kontaktu komunikacyjnego w oparciu o potencjał kompetencji komunikatywnej NNS uczestników takiego procesu. Pojęcie to, oznaczające stopień akceptacji przez odbiorcę komunikatu zarówno uzyskanych treści jak i sposobu, w jaki treści owe zostały przez niego uzyskane, wpływa na stosunek odbiorcy do treści komunikatu, co oznacza, że stworzone w ten sposób nastawienie odbiorcy komunikatu do odbieranych przez niego treści ma swój udział w pragmatycznym postępowaniu odbiorcy tak w odniesieniu do treści komunikatu, jak i jego autora. Dokonane w 2002 r. badanie, którego autorem był K. Knapp, (2002: 217–244) wykazało, iż jakość kompetencji komunikacyjnej autora komunikatu ma istotny wpływ na reakcje jego odbiorców<sup>9</sup>. Oznacza to, iż pojęcie komfortu komunikacyjnego jest często niezbyt słusznie pomijane w trakcie badań nad kompetencją komunikacyjną NNS uczestników kontaktu komunikacyjnego, a cały problem często zostaje ograniczany do badań polegających na ustaleniu ewentualnych niedociągnięć różnego typu, zauważonych u autora komunikatu. W rezultacie komfort komunikacyjny pozostaje zagadnieniem niemierzalnym, a cały wysiłek badawczy zwrócony zostaje w stronę wykonawstwa. Nie negując tego typu postępowania, zaznaczyć należy, iż – szczególnie w okresie natężonych kontaktów interpersonalnych, opartych głównie na normach języka funkcjonalnego – jakość produkcji językowej ma bezpośrednie przełożenie na

---

<sup>9</sup> Knapp w swoim badaniu pragnął zobaczyć, czy komunikatywność uczestnika konferencji naukowej (z dziedziny ekonomicznej) ma wpływ na ilość zebranych przez niego głosów „za” w finalnej fazie konferencji (tzn. czy sposób wybranej przez niego argumentacji, w zdecydowany sposób wynikający z indywidualnego potencjału posiadanej kompetencji komunikacyjnej, okazał się na tyle przekonujący, że pewna liczba pozostałych uczestników konferencji zdecydowała się go – oraz jego argumenty – poprzeć).



wytworzenie się u odbiorcy odpowiedniego stosunku do nadawcy komunikatu, co z kolei oznacza, iż jego treści zostaną przez odbiorcę odpowiednio ocenione pod względem ważności oraz istotności. Możliwa jest więc sytuacja, iż nawet jeśli przekazany komunikat był w sumie wiadomością istotną dla odbiorcy, jakość jego transmisji mogła wpłynąć na jego ocenę przez odbiorcę szczególnie wtedy, gdy głównie dzięki niskiej kompetencji komunikacyjnej nadawcy zawierał on pewną ilość niepoprawnych bądź też niewłaściwych określeń, a zastosowane strategie negocjacyjne nie doprowadziły do odkrycia wiadomości, które – w zamiarze – miały dotrzeć do odbiorcy komunikatu<sup>10</sup>.

Ustalenie jakości komfortu komunikacyjnego na zasadzie innej od umownego i bardzo nieprecyzyjnego podziału na wysoki, średni bądź niski (w zależności od tego, czy nadawcą była osoba – umownie nazwana – początkująca, średnio zaawansowana bądź też zaawansowana językowo), wydaje się w tej sytuacji działaniem ułatwiającym zarówno naukę języka docelowego, jak i ocenę jego jakości. Propozycja przeprowadzenia takiego pomiaru w oparciu o kryterium rozbieżności międzyjęzykowej jest oczywiście jedynie jedną z wielu dostrzeganych tutaj możliwości parametrycznych.

### Literatura

- Acton, W. (1979): *Second Language Learning and Perception of Differences in Attitude*. University of Michigan (nieopublikowana praca doktorska).
- Aitchison, J. (1994): *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. 2nd edition. London : Blackwell.
- Andrews, S. (2007): *Teacher Language Awareness*. Cambridge : CUP.
- Bachman, L.F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. OUP : Oxford.
- Brown, H. Douglas (1973): *Affective variables in second language acquisition*. „Language Learning” 23(2), ss. 231–243.
- Brown, H. Douglas (1981): *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs. N.J. : Prentice-Hall.
- Byram, M. (1995): *Intercultural Competence and Mobility in Multinational Contexts: A European View*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Catford, J.C. (1988): *A Linguistic Theory of Translation*. Oxford : OUP.
- Carter R. (1994): *How aware should language teachers and learners be?* Paper presented at the International Language in Education Conference, Hong-Kong, 14–16 December 1994.
- Clarke. M. (1976): *Second language acquisition as a class of consciousness*. „Language Learning” 26(2), ss. 377–289.
- Christinson, M.A. (2002): *Brain-based research and language teaching*. „English Teaching Forum” 2, ss. 2–7.
- Douglas, D. (2000): *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge : CUP.

---

<sup>10</sup> Przykładem takiej sytuacji może być – omawiana przez House (1999) – strategia błędnego odczytywania treści kulturowo zależnych przez odbiorcę oraz nadawcę komunikatu (viz. Cultural Irrelevance Hypothesis).

- Durkheim, É. (1957): *Professional Ethics and Civil Morals*. London : Routledge.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa : CODN.
- Gabryś-Barker, D. (2005): *Aspects of Multilingual Storage, Processing and Retrieval*. Katowice : Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- House, J. (1999): *Misunderstanding in intercultural communication : Interaction in English as a Lingua Franca and the myth of mutual intelligibility*. [W:] C. Gnutzman (red.). *Teaching and Learning English as a Global Language*. Tübingen : Stauffenberg, ss. 73–89.
- James, C. (1996): *A cross-linguistic approach to language awareness*. „Language Awareness” 5 (3 & 4), ss. 138–148.
- Knapp, K. (2002): *The fading of the non-native speaker. Native speaker dominance in lingua franca situations*. [W:] K. Knapp, Ch. Meierkord (red.). *Lingua Franca Communication*. Frankfurt am Main : Peter Lang, ss. 217–244.
- Lambert, W., L. (1967): *Children's Views on Foreign Peoples*. New York : Appleton-Crofts.
- Leech, G. (1994): *Students' grammar – teachers' grammar – learners' grammar*. [W:] M. Bygate, A. Tonkyn i E. Williams (red.). *Grammar and the language teacher* (ss. 17–30) Hemel Hempstead : Prentice Hall.
- Lustig M., Koester J. (2013): *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. New York: Pearson.
- MacLean P. (1990): *The triune brain in education*. New York : Plenum Press.
- McKay, L.S. (2014): *Teaching English as an International Language*, Oxford : Oxford University Press.
- Mitchell, R., Brumfit, C. and Hooper, J. (1994): *Knowledge about language: Policy, rationales and practices*. „Research Papers in Education” 9, ss. 183–205.
- Odlin, T. (1989): *Language Transfer*. Cambridge : CUP.
- Pavio, A. (1986): *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. New York : Oxford University Press.
- Polok, K. (2013): *Nauczyciel bilingwalny; sylwetka językowa nauczyciela języka angielskiego jako obcego*. Łask : OW LEKSEM.
- Schmidt, A. (1985): *Young People's Dyrbal*, Cambridge : CUP.
- Sztencel, M. (2009): *Boundaries crossed: the influence of English in modern Polish*. „E-pisteme” t. 2(1), ss. 3-17.
- Thomason, S., T. Kaufman (1988): *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics*. Berkeley : University of California Press.
- Thornbury, S. (1997): *About Language*. Cambridge : CUP.
- Valdes, J.M. (1996): *Culture Bound*. Cambridge : CUP.
- Vermeer, H. (1996): *A Skopos Theory of Translation (Some Arguments For and Against)*. Heidelberg : TEXTconTEXT.

### Summary

Language, being the primary communication tool, should be assessed from the point of view of its actually performed function; thus, what should be taken into account are both the image of the initial production phase of the message and the situation that applies to the phase of its receipt. Taking into account all the activities that relate to the notion of message production, one cannot fail to notice that what plays an important role in the process shaping the attitude of all the participants of an act of communication to both the message content and the author of the message is its quality (and therefore both the issues of pragma-grammatical and pragma-semantic type), assessed from the point of view of the amount of comfort possible to be obtained by the message

receiver. This concept, which denotes the degree of acceptance by the recipient of the received message of both the message content and the way in which these contents were obtained, has a significant impact on the amount of goodwill and the level of mutual co-operation of both the author and the recipient of the message. Currently, the notion of communication comfort has been roughly defined as either high, or average, or weak, what, actually, is not an answer to the question why certain participants of an act of communication cherish the attentive enough level of interest, whereas some other do not. Placing the answer to this question within the area of performance of a message also does not solve the problem; one's level of language communicational competence results from a large number of variables and the way to become a fully comprehensive NNS user of the target language is long and demanding (what often means taking up a skin-deep and not highly time-consuming forms of real application of the language performed with the help of the Google translator or any other similar technical instrument). Additionally, the notion of the international way of the application of English, together with numerous claims stating that using the so-called „international English” expects concentrating on a number of standardized structures and/or expressions rather than taking into account the social/communicational/ cultural side of the language, results in a situation where communication comfort has to be recognized as a valid element of the all-over process of communication.

This paper makes an attempt to delve into the issues specified above and look at the process of producing/receiving a message from the standpoint of a message recipient. While learning the target language (such as English) in classical artificial conditions, i.e. while being expected to follow the – generally observed – autocratic forms of L2 teaching, it seems very difficult for many learners (and would-be language users) to adjust themselves to the processes of language production offered by the learners educated in quite different FLL conditions, where the processes of producing a message are closely connected with the ones of their acceptance and further negotiation. A form of assessment of one's actual potential of communication comfort based upon the issue of one's linguistic discrepancy seems to be an offer that may appear useful when attempting to discover the possible level of one's communicational abilities.



Joanna Szerszunowicz  
Białystok  
joannaszersz@gmail.com

## Etykieta językowa w ujęciu translatorycznym

### Linguistic labels in a translational perspective

The focal issue of the paper is the linguo-cultural specific of linguistic labels, analysed in a translational perspective. The aim is to discuss the translatability of such language units and the factors, which influence the degree of the cross-linguistic correspondence of their translational equivalents. Special attention will be paid to lacunary units, which pose most difficulty in the process of translation. Selected techniques of translation will be presented and exemplified.

**Słowa kluczowe:** etykieta językowa, ekwiwalencja międzyjęzykowa, ekwiwalent przekładowy, przekładalność, lakunarność

**Key words:** linguistic label, cross-linguistic equivalence, translational equivalents, translatability, lacunarity

### 1. Etykieta jako przedmiot badań językoznawczych

Etykietykowanie należy do zjawisk często wykorzystywanych w komunikacji językowej. W polskich realiach wyrazy takie, jak: *słoi*k, *oszołom*, *katol*, *wykształciuch* czy *komuch*, obecne są w różnych sferach kontaktów międzyludzkich. Pojawiają się one w rozmaitych komunikatach: w tekstach prasowych, programach telewizyjnych czy też w prywatnych rozmowach.

Skrótowo ujmując, etykiety to wyrazy lub wyrażenia o przewadze konotacji nad treścią, obdarzone dużym ładunkiem emocjonalnym i nierzadko silnie osadzone w danej kulturze. Do tej pory analizowano je głównie w ujęciu jednojęzycznym, przede wszystkim w pracach poświęconych językowi polityki, zarówno teoretycznych (Kochan 1994; Kampka 2009), jak i leksykograficznych (Zimny, Nowak 2009)<sup>1</sup>.

Należy podkreślić, że w perspektywie kontrastywnej zasługują one na szczególną uwagę, ponieważ wiele etykietek nie ma międzyjęzykowych ekwiwalentów.

---

<sup>1</sup> Opracowanie *Słownik polszczyzny politycznej po roku 1989* zawiera również artykuł hasłowy *etykietykowanie* (Zimny, Nowak 2009: 314–315).

Oznacza to, że są to jednostki lakunarne (Dagut 1981), a więc bardzo ważne z punktu widzenia leksykografii dwujęzycznej i translatoryki. Warto dodać, że liczne etykiety należą do jednostek nieuwzględnianych w słownikach dwujęzycznych. Nie były one jednak dotychczas analizowane w pracach z zakresu językoznawstwa kontrastywnego.

Z tego powodu w artykule podjęta zostanie próba opisu specyfiki przekładu etykietek na język obcy. Rozważane będą zarówno aspekty teoretyczne, jak i praktyczne. Po przedstawieniu językoznawczo-kulturowych aspektów zjawiska etykietkowania zostanie przeprowadzona analiza etykiety językowej *wykształciuchy*, która funkcjonuje w polskiej polszczyźnie politycznej ostatnich lat. Omówione będą dwa różne sposoby użycia tego słowa i zaproponowane będą rozwiązania translatorskie dotyczące jego przekładu na język angielski.

## 2. Etykieta jako zjawisko językowo-kulturowe

Etykietkowanie (ang. *labelling*) jest jednym ze sposobów deprecjacji przeciwnika lub wyrażania akceptacji innych osób, który polega na użyciu w stosunku do niego nazwy o przewadze konotacji, czyli „tych elementów pragmatyki, które są odbiciem wyobrażeń kulturowych i tradycji związanych z danym wyrazem” (Apresjan 2000: 76)<sup>2</sup>. Dochodzi więc do dominacji pewnych cech, które jednostka przypisuje swojemu referentowi<sup>3</sup>, czyli „elementów znaczenia spoza ścisłej sfery semów istotnych” (Szczepankowska 2011: 82), nad treścią. Należy do działań mających na celu osiągnięcie zwycięstwa w sporze, dlatego często wykorzystywane jest w procesie komunikacji, którego uczestnicy reprezentują określone opcje polityczne, społeczne, religijne czy filozoficzne (Budzyńska-Daca, Kwosek 2011: 71–75).

Etykieta może być konwencjonalne przezwisko lub opisowo-wartościujące określenie o charakterze okazjonalnym. Aby element języka, który nie jest konwencjonalnym przezwiskiem lub nazwą o ładunku aksjologicznym, stał się nią, najpierw musi zostać wyróżniony przedmiot etykietkowania, następnie ma miejsce zaznaczenie potrzeby nadania nowej nazwy, później realizowany jest akt nominacji (Zimny, Nowak 2009: 315).

---

<sup>2</sup> Jurij Apresjan (2000: 76) zwraca uwagę na kulturowe uwarunkowania konotacji, które „mogą być bardzo nietypowe, »kapryśne« i różnią się znacznie dla tożsamyh lub bliskich znaczeniowo wyrazów różnych języków, a nawet wyrazów jednego języka”. Ich kulturowe osadzenie ma duże znaczenie w perspektywie kontrastywnej.

<sup>3</sup> Lidia Jordanskaja i Igor Mielczuk (1988: 17) definiują konotację w następujący sposób: „konotacja leksykalna jednostki leksykalnej L jest to pewna charakterystyka, którą L przypisuje swemu referentowi, i która nie wchodzi do jej definicji”. Cytowany artykuł pochodzi z monografii zbiorowej pod redakcją Jerzego Bartmińskiego (1998), którą poświęcono konotacji.

Termin *etykieta* oznaczać może wyraz lub wyrażenie składające się z dwóch lub większej liczby elementów używane do deprecjacji osób<sup>4</sup>, przedmiotów lub zjawisk. Pierwsze z nich noszą nazwę *etykietek jednowyrazowych*, drugie – *wielowyrazowych* lub *peryfrastycznych*, które mogą być znacznie rozbudowane (Kochan 1994: 86). Etykiety mogą mieć charakter pozytywny (np. *bohater*) lub negatywny (*robot*).

W dyskursie publicznym ostatnich lat dominują etykiety o zabarwieniu pejoratywnym (Frankowska 1994: 76; Kampka 2009: 177–199), deprecjonujące osobę nazywaną, np. *moher*, *katol*, *pisior*, *platfus*. Przytoczone słowa, użyte jako etykiety, mają silne osadzenie kulturowe i duży potencjał konotacyjny. Wykorzystywane są najczęściej w stylu niskim (Fras 2005: 94), który cechuje wysoki stopień sformalizowania języka. Etykiety liczne były w języku nowomowy (Bralczyk 2001: 77–78; Kochan 1994: 85).

Pisząc o języku polityki i polityków, Jerzy Bralczyk (2003: 78) zauważa, że nadmiernie częste używanie pojęć nacechowanych negatywnie może prowadzić do zmiany ich funkcji: stają się one prowokacyjnymi eksponentami autoidentyfikacji. Wówczas zdarza się, że etykiety o funkcji deprecjonującej, takie jak *komuch* czy *kołtun*, tracą swój negatywny ładunek. Zachodzić może również proces odwrotny – nazwa o pierwotnie pozytywnym nacechowaniu, np. *Europejczyk*, zaczyna funkcjonować jako etykieta negatywna.

W wypowiedziach etykiety poprzedzane bywają tzw. ogródkami (ang. *hedges*), których funkcja polega na przekonaniu o braku możliwości niewyrażania ewaluacji przekazywanej przez daną etykiety (Zimny, Nowak 2009: 315). Do omawianych metajęzykowych i metakomunikacyjnych wyrażen należą m.in. następujące jednostki: *jedyne, co mogę powiedzieć, to X; chciałbym/chciałabym powiedzieć to w inny sposób, ale w polszczyźnie istnieje tylko jedno określenie* – użycie przytoczonych wyrażen i innych podobnych sformułowań w wypowiedzi może osłabić negatywny wydźwięk etykietek (Zimny, Nowak 2009: 315).

### 3. Etykiety w ujęciu kontrastywnym

#### 3.1. Ekwiwalencja międzyjęzykowa i jej rodzaje

Termin *ekwiwalencja* należy do najważniejszych terminów w analizach kontrastywnych, niezależnie od przedmiotu ich badań. Można to pojęcie określić mianem kluczowego, zarówno dla studiów literaturoznawczych, jak i językoznawczych (MEP: 68), ponieważ celem badań prowadzonych w ujęciu międzyjęzykowym jest porównywanie wybranych elementów języka wyjściowego,

<sup>4</sup> O wyrażaniu deprecjacji w języku zob. m.in. Bobrowski (2006), Karwat (2006), Kosek (2010).

np. słów czy frazeologizmów, z korespondującymi elementami języka docelowego, oraz określaniem zachodzących między nimi relacji.

Rozpatrywać je można na dwóch płaszczyznach, mianowicie systemowej oraz przekładowej. W przypadku analiz na poziomie systemowym dla danego elementu języka wyjściowego poszukuje się odpowiednika najbliższego semantycznie (Burkhanov 1998: 78), który uznaje się za jego odpowiednik systemowy. Ekwiwalencja systemowa podlega gradacji: przykładowo, w przypadku frazeologizmów tradycyjnie wyróżnia się ekwiwalenty absolutne, częściowe, paralelne i zerowe (Dobrovol'skij 2011).

Klasyfikację tę można zaadaptować na potrzeby analiz systemowych ekwiwalentów etykietek, którymi mogą być zarówno wyrazy, jak i ustabilizowane połączenia słów. Obcojęzyczne odpowiedniki pierwszego rodzaju, czyli absolutne, wykazują największe podobieństwo do jednostek języka wyjściowego: są one tożsame pod względem semantycznym, strukturalnym, stylistycznym.

Ekwiwalenty częściowe wykazują drobne rozbieżności, np. – w przypadku konstrukcji wielowyrazowych – w zakresie składu komponentów leksykalnych, przy czym różnice te nie wpływają na obrazowanie. Z kolei odpowiedniki paralelne przekazują dane znaczenie za pomocą innej, często zupełnie różnej, metafory. Relacja ekwiwalencji zerowej zachodzi, gdy w języku docelowym nie występuje odpowiednik danej etykiety: ma ona wówczas charakter lakunarny<sup>5</sup>.

W ujęciu translatorycznym analizuje się ekwiwalencję przekładową, a więc bada się, jak dana jednostka reprezentowana jest w translacji. Jednostka przekładowa może mieć różną postać – może być nią częśćka wyrazu, wyraz, połączenie wyrazowe lub większy segment tekstu. Należy podkreślić, że dobór ekwiwalentu przekładowego wynika z wielu uwarunkowań. Analiza użycia kontekstowego pozwala określić znaczenie i rolę danej jednostki w badanym tekście, co stanowi punkt wyjścia do dalszych działań translatorskich. Tłumacz wybiera ekwiwalent przekładowy, który w jego odczuciu będzie najodpowiedniejszy w danym kontekście.

Z tego powodu w wielu przypadkach odpowiednik systemowy nie zostanie użyty jako ekwiwalent przekładowy: w danym tekście inny element języka docelowego może okazać się bardziej adekwatnym odpowiednikiem danej jednostki tekstu wyjściowego. Podsumowując, można stwierdzić, że w kategoriach ekwiwalencji przekładowej można mówić o jednorazowym przyporządkowaniu elementowi języka wyjściowego odpowiednika obcojęzycznego przez danego tłumacza.

---

<sup>5</sup> Monografia zbiorowa zatytułowana *Lakunen-Theorie. Ethnopsycholinguistische Aspekte der Sprach- und Kulturforschung* zawiera bibliografię prac poświęconych lakunarności (Panasiuk, Schröder 2006: 328–347).



## 3.2. Etykiety w przekładzie

### 3.2.1. Etapy przekładu

Omawiając tłumaczenie związków frazeologicznych na język obcy, Ewa Łabno-Fałęcka (1994: 261) zwraca uwagę na fakt, że każdy przekład ma charakter procesualny i obejmuje kilka etapów. Badaczka opisuje ciąg czterech czynności, które musi wykonać tłumacz, dokonujący przekładu frazeologizmu na język obcy<sup>6</sup>. Model ten, po zaadaptowaniu, może być wykorzystany w opracowaniu schematu postępowania przy tłumaczeniu etykietek językowych.

Pierwszym jego etapem jest zidentyfikowanie danego elementu jako etykiety językowej w tekście oryginału. O ile przy tłumaczeniu z języka ojczystego na obcy zadanie to wydaje się stosunkowo łatwe – choć należy pamiętać, że problemem mogą być indywidualizmy, archaizmy, neologizmy czy regionalizmy, o tyle w przekładzie z języka obcego zadanie to staje się znacznie trudniejsze. Etykiety mają różny stopień skonwencjonalizowania: słowa czy wyrażenia, użyte do etykietykowania w tekście oryginału, mogą być jednostkami często pełniącymi tę funkcję lub okazjonalizmami.

W przypadku etykietek ustabilizowanych w danym języku konieczne jest sprawdzenie poświadczeń leksykograficznych w słownikach języka ogólnego, opracowaniach zawierających stałe połączenia wyrazowe oraz innych dostępnych źródłach, np. leksykonach kultury i słownikach inwektyw. Zbadanie ich zawartości pozwoli na ustalenie językowo-kulturowych cech tego elementu, a w konsekwencji na pełniejszą interpretację użycia etykiety w tekście oryginału. Jeśli dana jednostka nie występuje w opracowaniach leksykograficznych, warto sprawdzić, czy występuje ona w korpusach. Materiał pochodzący z nich może przynieść cenne informacje na temat jej statusu w języku wyjściowym.

Po przeprowadzeniu wieloaspektowej analizy kontekstowego użycia danej etykiety, obejmującej wykorzystanie jej potencjału konotacyjnego i uwikłania intertekstualne, dokonuje się przeglądu korespondujących środków języka docelowego. Następnie na podstawie przeprowadzonej analizy i interpretacji należy wybrać odpowiednik przekładowy tejże etykiety spośród dostępnych ekwiwalentów międzyjęzykowych.

---

<sup>6</sup> Model tłumaczenia frazeologizmów obejmuje następujące etapy: identyfikacja związku frazeologicznego w języku wyjściowym, analiza jego znaczenia (parafraza w języku wyjściowym), tłumaczenie znaczenia na język docelowy, dobranie ekwiwalentu w języku docelowym (Łabno-Fałęcka 1994: 261).

### 3.2.2. Strategie i techniki przekładu etykietek

Adaptacja i egzotyzacja (Venuti 1995) to nazwy dwóch strategii, które są wykorzystywane w przekładzie. W wąskim rozumieniu termin *adaptacja* oznacza zastąpienie elementów języka wyjściowego funkcjonalnie równoważnymi elementami języka docelowego (por. Vinay, Darbelnet 1957), natomiast w znaczeniu szerszym – strategię tłumaczenia wolnego, która jest zorientowana na odbiorcę (MEP: 27). Jej zastosowanie skutkuje wprowadzeniem do translatu zmian, które wynikają z dostosowania przez tłumacza tekstu oryginału do możliwości poznawczych i wiedzy czytelnika przekładu<sup>7</sup>. Można założyć, że strategia ta może być wykorzystana w przypadku etykietek występujących w tekstach skierowanych do najmłodszych czytelników – wprowadzenie obcych elementów mogłoby utrudniać recepcję tekstu.

Druga strategia, egzotyzacja<sup>8</sup>, polega na wprowadzeniu do przekładu elementów, które konotują obcość, czyli przywołują u odbiorców translatu „skojarzenia z obcymi krajami, kulturami i językami” (Lewicki 1993: 23). To oznacza, że w tłumaczonym tekście liczne są kalki i zapożyczenia z języka wyjściowego (MEP: 67), np. nazwy realiów, niektóre elementy słowotwórcze i gramatyczne oraz właściwe językowi wyjściowemu stałe połączenia wyrazowe (Lewicki 1993: 30). Warto dodać, że egzotyzacja może również przejawiać się na poziomie strukturalnym, np. wystąpić mogą odmienności w strukturze rozmaitych tekstów, np. w strukturze reklam, ogłoszeń matrymonialnych czy nekrologów. Egzotyzacja zastosowana w przekładzie etykietek może być dobrym rozwiązaniem w przypadku tekstów prasowych i literackich.

Choć w literaturze przedmiotu dominuje ujęcie dychotomiczne, na uwagę zasługuje refleksja Krzysztofa Hejwowskiego (2004: 94), podkreślającego, że „od kilku lat mamy do czynienia z szumem informacyjnym, z którego wyłowić można najczęściej dwa słowa »foreignising« i »domesticating« (np. Venuti 1995) – »egzotyzacja« i »udomowienie«. Ani jedno, ani drugie. Wróćmy do niemożliwego słowa *wierność*. Wierność nie wobec litery tekstu, lecz wobec jego prawdziwego znaczenia, które nazwalibyśmy bazą wypowiedzi i bazą kognitywną”. Tekst w języku docelowym powinien być tak skonstruowany, z wykorzystaniem jednej lub obu strategii, aby w procesie recepcji translatu jego odbiorcy mogli odtworzyć bazę wypowiedzi w taki sposób, by była ona jak najbliższa bazie autora i/lub odbiorcy oryginału (Hejwowski 2004: 95). Odnosząc te konstatacje do

---

<sup>7</sup> Adaptacja polegająca na dostosowaniu tłumaczenia tekstu do warunków jego recepcji w kręgu kultury polskiej to zabieg zwany *spolszczeniem*: jest to, innymi słowy, „dostosowanie tłumaczonego tekstu do tradycji literackiej, a także uwarunkowań cywilizacyjnych, społecznych czy politycznych” (MEP: 28).

<sup>8</sup> Terminu *egzotyzacja* używa się zamiennie z nazwą *defamiliaryzacja*.

etykiety językowych, można stwierdzić, że odnalezienie dominanty, rozumianej jako element najistotniejszy w danym kontekście, pozwoli podjąć decyzję dotyczącą strategii, a następnie kolejną, skutkującą zastosowaniem określonej techniki przekładowej.

W tłumaczeniu etykietek językowych wykorzystywane bywają różne techniki. W przypadku jednostek o zasięgu ponadnarodowym może istnieć ekwiwalent quasi-absolutny<sup>9</sup>, np. angielskie wyrażenie *Iron Lady* ma polski odpowiednik *Żelazna Dama*. Ponadto zdarza się, że w języku docelowym istnieją odpowiedniki funkcjonalne etykietek języka wyjściowego

Jako ekwiwalentu tłumaczeniowego używa się również innowacji – wyrazów lub wyrażeń, które mają charakter neologizmów równoważnych semantycznie i stylistycznie. Tłumaczenie dosłowne jest inną techniką, która może być wykorzystywana w przekładzie etykietek językowych. Może być zastosowana w połączeniu z innymi zabiegami, np. z amplifikacją wewnątrztekstową lub dodatkowymi informacjami podanymi w przypisach. W obu przypadkach pomocne jest wprowadzanie operatorów metatekstowych, które sygnalizują charakter tłumaczonej jednostki.

Jedynie w wyjątkowych sytuacjach należy stosować opuszczenia. Zubożenie translatu o element silnie osadzony w kulturze wyjściowej i mający duży potencjał konotacyjny obniża znacznie wartość przekładu. W pewnych kontekstach przekład etykietyki może być bardzo trudny nie tylko z powodów języko-kulturowej specyfiki danej jednostki – wykorzystanie tej techniki wynika czasami np. z ograniczeń narzuconych przez wymogi techniczne, tak jak ma to miejsce w dubbingu. Należy podkreślić, że jakiegokolwiek opuszczenia – nie tylko etykietek – muszą być naprawdę uzasadnione.

### 3.3. Studium przypadku: *wykształciuchy*

Słowo *wykształciuchy* zostało użyte przez Romana Zimanda jako ekwiwalent przekładowy rosyjskiego neologizmu *образованщина* zastosowanego w esej Aleksandra Sołżenicyna (Zimny, Nowak 2009: 292). W języku polskim podobne znaczenie przekazują wyrazy *wykształceńcy* i *pseudointeligencja*<sup>10</sup>. Omawiana jednostka została utworzona za pomocą przyrostka *-uch*, który ma

<sup>9</sup> We współczesnych badaniach przyjmuje się, że nazwa *odpowiedniki quasi-absolutne* jest bardziej adekwatna niż *ekwiwalenty absolutne* (Fiedler 2007: 118). Należy założyć, że nawet w przypadku jednostek tożsamyh semantycznie, formalnie i stylistycznie będą istnieć rozbieżności, które wykaże analiza parametrów takich, jak np. frekwencja.

<sup>10</sup> Związek frazeologiczny *słoma z butów komuś wystaje* wykazuje pewne podobieństwo semantyczne do omawianej jednostki leksykalnej. Przytoczony związek i jego modyfikacje analizuje w swoim artykule Iwona Kosek (2008: 115–122).

charakter deprecjatywny<sup>11</sup>. Utworzona w ten sposób formacja jest nośnikiem nie tylko znaczenia, ale również przekazuje ocenę nazywanej grupy. Można więc ją uznać za atrakcyjną z punktu widzenia komunikacji, zwłaszcza medialnej, jako że wyraz odbierany jako neologizm przykuwa uwagę odbiorcy, co wpływa na lepszy przekaz ładunku ekspresywno-aksjologicznego.

Nie dziwi więc fakt, że wyrazem tym posłużył się wicepremier Ludwik Dorn w wywiadzie udzielonym „Dziennikowi” (26–27 sierpnia 2006). Nazwał w ten sposób widzów programu satyryczno-publicystycznego „Szkło kontaktowe”, emitowanego przez stację TVN24. W krótkim czasie określenie *wykształciuchy* zyskało popularność: zaczęło być używane na forach internetowych, było wykorzystywane w demotyuatorach, we wrześniu 2007 r. Waldemar Fydrych zorganizował w Warszawie „Marsz Wykształciuchów i Ścierwojadów”.

Na potencjał konotacyjny tego słowa wskazują również inne fakty. Przykładowo, zostało ono użyte w tytule powieści Cezarego Żbikowskiego, który brzmi *Wykształciuchy z wioski Warszawa* (2013), oraz licznych tekstach prasowych, zwłaszcza w ich nagłówkach<sup>12</sup>. Ponadto napis *Jestem wykształciuchem* zaczął pojawiać się na utensyliach, np. kubkach i koszulkach.

Wobec popularności omawianego wyrazu warto przeanalizować jego opis w tradycyjnych jednojęzycznych opracowaniach leksykograficznych. Wyrazu tego nie rejestrują opracowania leksykograficzne powstałe przed rokiem 2006, jak np. *Uniwersalny słownik języka polskiego* (USJP 4), *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny* (PSWP 46) czy *Inny słownik języka polskiego* (ISJP 2).

Słowo to uwzględnia natomiast elektroniczny *Wikisłownik*, w którym jego znaczenie objaśniono jako ‘człowiek wykształcony’. Podano również synonim omawianej jednostki – *inteligent* oraz antonim – *prostak*. Definicji towarzyszą dwa kwalifikatory: *potocznie* i *pejoratywnie*. Artykuł hasłowy zawiera również przykład użycia opisywanej jednostki: *Z naszym populistycznym programem nie mamy szans, wykształciuchy nie będą na nas głosować*.

Informacje dotyczące słowa *wykształciuch* można również znaleźć w *Wikipedii*. Podana w niej definicja jest obszerniejsza, a ponadto zasygnalizowana jest

<sup>11</sup> Warto dodać, że został on również wykorzystany do utworzenia okazjonalizmu *dypłomiuchy*. Użył go ojciec Tadeusz Rydzik podczas rocznicowej mszy świętej Radia Maryja 9 grudnia 2007 r., nawiązując do formacji *wykształciuchy*, tym samym budując między nimi relację polityczno-medialnej intertekstualności (Zimny, Nowak 2009: 293). Inne wyrazy z formantem *-uch* używane w dyskursie publicznym to m.in. *komuch* i *solidaruch*.

<sup>12</sup> Przykładem wykorzystania omawianej jednostki są następujące tytuły: *Jak wykształciuchy obaliły cara* (W. Radziwonowicz, „Gazeta Wyborcza” 2007 z 15 marca), *Lustracja wykształciuchów* (P. Pacewicz, „Gazeta Wyborcza” 2007 z 10 marca). Warto dodać, że zdarzają się użycia niezgodne z podstawowym znaczeniem wyrazu *wykształciuchy*, np. jeden z portali plotkarskich zamieścił tekst zatytułowany *Wykształciuchy polskiego szolbiznesu*, podając przykłady znanych osób, które ukończyły studia ([www.plotek.pl](http://www.plotek.pl)). Błąd ten został skomentowany przez jedną z osób komentujących tekst zamieszczony na portalu.

różnica między znaczeniami wyrazów *jajogłowi* i *wykształciuchy*, o której można przeczytać w drugim zdaniu przytoczonego poniżej fragmentu.

**Wykształciuch**, a także **wykształceniec** – pejoratywne, ironiczne określenia osób posiadających formalnie wyższe wykształcenie, ale postrzeganych jako niespełniające wymogów koniecznych do osiągnięcia statusu inteligenta. [...]

Innym ironicznym określeniem osób wykształconych jest pojęcie „jajogłowych”. Nie jest ono tożsame z pojęciem „wykształciuchy”, ponieważ nie odwołuje się do słabości etosu inteligenckiego tych osób, a jedynie wykpiwa przemądrzałość, wynoszenie się i arogancję charakterystyczną dla niektórych intelektualistów.

Opis w *Wikipedii* zawiera również wzmiankę o pochodzeniu opisywanej jednostki oraz przedstawienie uwarunkowań historyczno-politycznych, mających związek z genezą zjawiska, np. wspierania w ramach polityki państw komunistycznych osób spoza kręgów inteligenckich w dążeniach do uzyskania wykształcenia.

Hasło *wykształciuch* figuruje również w *Wikicytatach*, gdzie podano krótką definicję tego wyrazu: ‘pejoratywne określenie części polskiej inteligencji, używane w walce politycznej’. Informacja o wykorzystywaniu opisywanego słowa do deprecjonowania przeciwnika jest bardzo istotna, wskazuje bowiem na fakt pełnienia przezeń etykiety językowej. W *Wikicytatach* przytoczono również wypowiedź L. Dorna:

To mocno ignorancka, egoistyczna, narcystyczna warstwa wykształconych, która nie ma nic wspólnego z polską inteligencją. Ta znaczna część warstwy wykształconej posiada pewną profesjonalną kompetencję. Natomiast straciła ona kontakt z resztą Polski, w gruncie rzeczy na własne życzenie.

Oprócz wypowiedzi polityka, który przyczynił się do spopularyzowania nazwy *wykształciuch*, przytoczone są również wypowiedzi m.in. Tomasza Jastruna i Rafała Ziemkiewicza.

*Słownik polszczyzny politycznej po roku 1989* (Zimny, Nowak 2009) również zawiera przytoczenie wypowiedzi L. Dorna, według którego są to „ludzie resentymentu, którzy poczucie własnej wartości czerpią z kulturowej agresji i poczucia wyższości wobec innych kategorii ludzi w Polsce” (Zimny, Nowak 2009: 292). Autorzy słownika podają, że dla przeciwników rządu PiS-u nazwa *wykształciuch* stała się „autonominującą etykietką o pozytywnym nacechowaniu” (Zimny, Nowak 2009: 293).

Analiza materiału pozyskanego z jednojęzycznych opracowań leksykograficznych pozwala stwierdzić, że nazwa *wykształciuch* jest to wyraz o znaczeniu nieprecyzyjnym, nieostrym, rozmytym. Jego nacechowanie jest wyraźnie negatywne, natomiast semantyka jest uwarunkowana kontekstowo, zależna od tego,

jak rozumieją to słowo nadawca komunikatu, a jak jego odbiorca. Zbadanie zawartości cytowanych opracowań pozwala wyodrębnić następujące składniki znaczenia: ‘posiadanie formalnego wykształcenia przy jednoczesnym braku odpowiedniej wiedzy z danego zakresu’, ‘niewłaściwe wykorzystywanie nabytej wiedzy’, ‘poczucie wyższości wynikające z posiadania wykształcenia’.

W dostępnych drukowanych słownikach dwujęzycznych, w tym w *Wielkim słowniku polsko-angielskim PWN-Oxford*, brak poświadczeń omawianego wyrazu. Angielskie odpowiedniki znaleźć można w słownikach w wersji on-line, mianowicie w *Wikisłowniku* i *Glosbe*. Jako ekwiwalent systemowy podano w nich wyrażenie *clever clogs*, które w *Oxford Idioms Dictionary for learners of English* (OID: 63) figuruje jako wariant idiomu *clever Dick*, objaśnionego w następujący sposób: ‘a person who thinks that they are always right or that they know everything’ [osoba, która uważa, że ma zawsze rację, lub, że wie wszystko]<sup>13</sup>.

Powyższe rozważania pozwalają na wysunięcie wniosku, że połączenie wyrazowe *clever clogs* ma wyraźnie inne znaczenie niż polski wyraz *wykształciuch* – jest semantycznie bliższe polskim słowom *mądrala*, *wszystkowiedzący* czy *zarozumialec*. Konkluzję tę potwierdza analiza zawartości słowników polsko-angielskich. Przykładowo, w angielsko-polskim słowniku idiomów odpowiednikiem wyrażenia *clever Dick* jest słowo *spryciarz*, natomiast *clever-clogs*<sup>14</sup> – *mądrala* (PSIA: 69).

Warto dodać, że w *Glosbe* uwzględniono ponadto ekwiwalent pochodzący z tłumaczenia automatycznego: *obrazovanshchina*. Choć określenie to nie jest rejestrowane jako zapożyczenie w słownikach języka angielskiego (Podhajecka 2013), warto je brać pod uwagę jako jeden z potencjalnych odpowiedników translatorycznych polskiego słowa *wykształciuch*. Należy pamiętać, że wyraz *obrazovanshchina* jest nacechowany obcością konkretną<sup>15</sup>: przywołuje skojarzenia z kulturą rosyjską (zob. Lewicki 1993). Jako odpowiednik przekładowy może być wykorzystany w tekstach, których czytelnicy będą w stanie właściwie zinterpretować jego intertekstualne powiązania.

Jak już wcześniej wspomniano, jednostka leksykalna *wykształciuch* występuje często w dyskursie medialnym, np. wykorzystywana jest w różny sposób w tekstach prasowych. Analizie poddane zostaną dwa rodzaje wykorzystania jej w tekście: po pierwsze, może być ona słowem-kluczem i realizować swój potencjał tekstotwórczy w danym felietonie, artykule czy reportażu; po drugie, może

<sup>13</sup> Wszystkie tłumaczenia pochodzą od autorki tekstu.

<sup>14</sup> W analizowanym słowniku wyrażenie to zapisane jest jako wyraz złożony z łącznikiem.

<sup>15</sup> Świadomość omawianego nacechowania jest kwestią indywidualną. Odniesienie do rosyjskiego pochodzenia znajdujemy m.in. w wypowiedzi Rafała Ziemkiewicza, który mówi o nim w następujący sposób: „Nie używam pojęć *wykształciuch* i *łże-elita*, drażni mnie ich ruska składnia”, <<http://pl.wikiquote.org/wiki/Wykszta%C5%82ciuch>>, dostęp: 02.01.2015.

przekazywać znaczenie i ocenę, bez wchodzenia w uwikłania pozatekstowe. W obu przypadkach status etykiety wpływa w dużym stopniu na postępowanie translatorskie.

Należy dodać, że wykorzystanie pełnego potencjału etykiety jako elementu językowo-kulturowego często jest związane z nadaniem jej szczególnej funkcji w tekście. Może być ona wykorzystywana jako słowo budujące tekst, powtarzane w różnych partiach, a więc tworzące w dużym stopniu jego spójność. Przykładowo, w poniższym fragmencie różnych form wyrazu *wykształciuch* użyto aż pięć razy.

Według Dorna w dzisiejszych czasach merytoryczna debata umiera, a winne temu są panoszące się w mediach wykształciuchy.

Wykształciuch panoszy się i chęłpi swoim oczytanym prostactwem. Kiedy się z wykształciuchem rozmawia, świerzbi ręka i pojawiają się myśli o tym, żeby go wziąć w kamasze, aby udowodnić mu, że się myli. Nie ma się co oszukiwać, tylko twarde, merytoryczne argumenty mogą do niego dotrzeć. Kiedy na przejściu granicznym posłowi Zawiszy, z wykształcenia filozofowi, jakiś wykształciuch zajechał drogę, wpychając się przed niego do kolejki, poseł także zareagował merytorycznie – wysiadł z samochodu i sieknął go z karata w papę tak, że mu grzywka opadła, czym dobitnie potwierdził, że racja jest po jego stronie.

Niech każdy wykształciuch wie, że bywają sytuacje, w których człowiek kulturalny sztukę słowa musi zastąpić sztukami walki. (NKJP: *Sztuki walki*, „Polityka”, 2572)

Status omawianego wyrazu określa również wprowadzenie zawarte w pierwszym zdaniu, zwłaszcza wzmianka o L. Dornie. Wyrażenie *według Dorna* odsyła czytelnika do informacji zawartych w jego mentalnym leksykonie, przywołując wypowiedź polityka wraz z towarzyszącą jej otoczką medialną.

Do właściwej interpretacji przytoczonego fragmentu niezbędne są określone elementy wiedzy kulturowej. Odbiorca tekstu powinien mieć świadomość, że Ludwik Dorn to polski polityk, który nazwał pseudointeligentów charakterystycznym słowem. Można założyć, że odbiorca niebędący rodzimym użytkownikiem języka polskiego może tych informacji nie znać. Z tego powodu warto do translatu wprowadzić dodatkowe informacje, które ułatwią jego recepcję, co ilustruje poniższa propozycja tłumaczenia pierwszego zdania omawianego fragmentu.

According to Ludwik Dorn, a Polish politician, who used a special word to refer to pseudo-intellectuals, the debate dies, and such people, too well present in media, are to be blamed for it.

Język angielski nie jest bogaty w sufiksy tworzące zgrubienia i zdrobienia, dlatego trudno wiernie odtworzyć formę *wykształciuch* za pomocą formantów słowotwórczych nadających fundowanemu wyrazowi charakter pejoratywny.

Jako odpowiednik tego wyrazu można wykorzystać takie angielskie jednostki, jak np. *pseudo-intellectuals*, *bogus intellectuals* czy *fake intellectuals*.

Wykorzystanie któregoś z podanych powyżej ekwiwalentów pozwala na przekazanie podstawowego znaczenia i konotacji oceniających. Należy jednak zaznaczyć, że dochodzi do redukcji konotacji na poziomie głębokim.

Omawiana jednostka może być użyta bez odwołań kulturowych, przekazując negatywną ocenę osoby wykształconej, która nie spełnia wymogów stawianych prawdziwym inteligentom. Przykładowo, w przytoczonym poniżej fragmencie nazwa *wykształciuch* tworzy układ antonimiczny z takimi wyrażeniami, jak: *kwiat inteligencji*, *kultura*, *klasa*, *profesjonalny*, *inteligenci w każdym calu*.

Bartek przeprowadził wywiady z kwiatem inteligencji z drugiego rzutu. Na przykład prof. Wojciech Noszczyk. Cóż za kultura, co za klasa, jaki profesjonalny. Nie żałował czasu dla skromnego ucznia. I Zofia Merle, i Jarosław Kaczyński, i tylu innych, którzy zgodzili się z nim porozmawiać. Inteligenci w każdym calu. Bo nie każdy wykształcony jest inteligentem. Czasem to zaledwie wykształciuch. (NKJP: B. Pietkiewicz, *Trzy rzuty Żoliborza*, „Polityka”, 2685)

Dominantę translatorską stanowi więc ładunek aksjologiczny, a w szerszym rozumieniu zasygnalizowanie opozycji między cechami prawdziwej inteligencji a tymi, które przejawiają osoby nieskutecznie aspirujące do przynależności do tej grupy społecznej.

Można przyjąć, że w analizowanym fragmencie również wystąpią redukcje na poziomie głębokim, jednak będą mniejsze niż w poprzednim. Uwarunkowane jest to brakiem wyraźnych odniesień do postaci L. Dorna w analizowanym tekście. Ponadto wyraz *wykształciuch* nie funkcjonuje prymarnie jako element uwikłań intertekstualnych, które oczywiście są potencjalnie obecne – każdy odbiorca interpretuje bowiem znaczenie omawianego wyrazu przez pryzmat własnej wiedzy kulturowej.

#### 4. Wnioski

Podsumowując powyższe rozważania, można stwierdzić, że etykiety to jednostki o określonych cechach językowo-kulturowych. Wiele z nich stanowią wyrazy o wyrazistych konotacjach i silnym osadzeniu w danych realiach. Funkcjonują one w języku, tworząc złożone relacje intertekstualne, co ma duże znaczenie w perspektywie kontrastywnej.

Z punktu widzenia translatoryki wystąpienie w tekście etykiety wiąże się z trudnościami spowodowanymi jej dużym potencjałem konotacyjnym przeważającym nad właściwym znaczeniem danej nazwy. Oprócz etykietek o zasięgu ponadnarodowym, które mogą mieć bliskie obcojęzyczne odpowiedniki, oma-



wiane wyrazy należą do jednostek bezekwiwalentnych. Oznacza to, że po dokonaniu analizy kontekstowej wystąpienia danego słowa tłumacz musi utworzyć właściwy odpowiednik przekładowy. Można przyjąć, że międzyjęzykowa asymetria skutkować będzie stratami w tekście, zwłaszcza w jego warstwie konotacyjnej.

Warto również zwrócić uwagę na fakt, że w dużym stopniu zależne są one od statusu etykiety w tekście wyjściowym. Jeśli występuje ona w tekście o wysokim stopniu aluzyjności, zasadniczym problemem staje się rekonstrukcja sieci powiązań wewnątrztekstowych, których elementem jest właśnie etykieta – jednostka bezekwiwalentna, nośnik znaczenia, konotacji i treści kulturowych. W sytuacji, gdy etykieta przekazuje znaczenie i wartościowanie, nie wchodząc w uwikłania pozatekstowe, proces jej tłumaczenia jest identyczny z tym, jaki ma miejsce w przekładzie innych jednostek bezekwiwalentnych.

Etykieta – niezależnie od sposobu jej wykorzystania w tekście – to wyraz nacechowany i bogaty w konotacje. Interpretacja jej użycia w określonym tekście wymaga doskonałej znajomości nie tylko języka oryginału, ale i kultury wyjściowej, przekład zaś – nie tylko kompetencji w zakresie języka obcego, ale również dogłębnej wiedzy o kulturze docelowej. Taka wiedza w połączeniu ze świadomością specyfiki zjawiska, jakim jest etykieta, pozwoli na podjęcie właściwych decyzji translatorskich i ograniczenie strat w tekście.

#### Wykaz stosowanych skrótów

- ISJP – *Inny słownik języka polskiego*. M. Bańko (red.). T. 1–2. Warszawa 2000.  
MEP – *Mala encyklopedia przekładoznawstwa*. U. Dąbska-Prokop (red.). Częstochowa 2000.  
OID – *Oxford Idioms Dictionary for learners of English*. Oxford 2006.  
PSIA – T. Wyżyński: *Podręczny słownik idiomów angielskich. The Compact Dictionary of Idiomatic English*. Warszawa 2000.  
PSWP – *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*. H. Zgólkowa (red.). T. 1–50. Poznań 2004.  
WSPA – *Wielki słownik polsko-angielski PWN-Oxford. Polish-English Dictionary*. J. Linde-Usiekniewicz (red.). Warszawa 2004.  
USJP – *Uniwersalny słownik języka polskiego*. S. Dubisz (red.). T. 1–4. Warszawa 2003.

#### Literatura

- Apresjan Ju. (2000): *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*. Przekł. Z. Kozłowska, A. Markowski. Wrocław–Warszawa–Kraków.  
Bartmiński J. (red.) (1998): *Konotacja*. Lublin.  
Bobrowski I. (2006): *Pejoratywizacja*. [W:] I. Bobrowski, K. Kowalik (red.): *Od fonemu do tekstu. Prace dedykowane Profesorowi Romanowi Laskowskiemu*. Kraków, s. 89–93.  
Bralczyk J. (2001): *O języku polskiej propagandy politycznej lat siedemdziesiątych*. Warszawa.

- Bralczyk J. (2003): *Język polityki i polityków*. [W:] tegoż: *O języku polskiej polityki lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*. Warszawa, s. 67–79.
- Budzyńska-Daca A., Kwosek J. (2011): *Erystyka, czyli o sztuce prowadzenia sporów*. Warszawa.
- Burkhanov I. (1998): *Lexicography. A Dictionary of Basic Terminology*. Rzeszów.
- Dagut M. (1981): *Semantic „Voids” as a Problem in the Translation Process*, „Poetics Today”, Vol. 2, No. 4. Translation Theory and Intercultural Relations (Summer-Autumn 1981), s. 61–71.
- Dobrowol'skij D. (2011): *Cross-Linguistic Equivalence of Idioms: Does It Really Exist?* [W:] A. Pamies, D. Dobrowol'skij (eds): *Linguo-Cultural Competence and Phraseological Motivation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, s. 7–24.
- Fiedler S. (2007): *English Phraseology. A Coursebook*. Tübingen.
- Frankowska M. (1994): *Frazeologia i metaforyka w tekstach politycznych lat 1989–1993*. [W:] J. Anusiewicz, B. Siciński (red.): *Język polityki a współczesna kultura polityczna*. „Język a Kultura”. T. 11. Wrocław, s. 21–47.
- Fras J. (2005): *Komunikacja polityczna. Wybrane zagadnienia gatunków i języka wypowiedzi*. Wrocław.
- Hejwowski K. (2004): *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa.
- Jordanskaja L., Mielczuk I. (1988): *Konotacja w semantyce lingwistycznej i leksykografii*. [W:] *Konotacja*. J. Bartmiński (red.). Lublin, s. 9–34.
- Kampka A. (2009): *Perswazja w języku polityki*. Warszawa.
- Karwat M. (2006): *O złośliwej dyskredytacji. Manipulowanie wizerunkiem przeciwnika*. Warszawa.
- Kochan M. (1994): „Przyklejanie etykietek”, czyli o negatywnym określaniu przeciwnika. [W:] J. Anusiewicz, B. Siciński (red.): *Język polityki a współczesna kultura polityczna*. „Język a Kultura”. T. 11. Wrocław, s. 85–90.
- Kosek I. (2008): *Słoma w butach*. „Prace Językoznawcze” X, s. 115–122.
- Kosek I. (2010): *Z problemów opisu tzw. form deprecjatywnych*. „Prace Językoznawcze” XII, s. 105–114.
- Lewicki R. (1993): *Konotacja obcości w przekładzie*. Lublin.
- Łabno-Fałęcka E. (1994): *Phraseologie und Übersetzen*. Frankfurt/M.
- Panasiuk I., Schröder H. (eds) (2006): *Lakunen-Theorie. Ethnopsycholinguistische Aspekte der Sprach- und Kulturforschung*. Münster.
- Podhajecka M. (2013): *Russian Borrowings in English: A dictionary and corpus study*. Opole.
- Szczepankowska I. (2011): *Semantyka i pragmatyka językowa*. Białystok.
- Venuti L. (1995): *The translator's invisibility. A history of translation*. London–New York.
- Vinay J., Darbelnet J. (1957): *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. Paris.
- Zimny R., Nowak P. (2009): *Słownik polszczyzny politycznej po roku 1989*. Warszawa.

### Źródła internetowe

- Glosbe*: <<https://pl.glosbe.com/pl/en/wykszta%C5%82ciuch>>, dostęp: 05.01.2015.
- Narodowy Korpus Języka Polskiego*: <<http://nkjp.pl/>>, dostęp: 10.01.2015.
- Wikipedia*: <<http://pl.wikipedia.org/wiki/Wykszta%C5%82ciuch>>, dostęp: 02.01.2015.
- Wikisłownik*: <<http://pl.wiktionary.org/wiki/wykszta%C5%82ciuch>>, dostęp: 02.01.2015.
- Wikicytaty*: <<http://pl.wikiquote.org/wiki/Wykszta%C5%82ciuch>>, dostęp: 02.01.2015.

### Summary

The paper discusses the phenomenon of labelling in a translational perspective. The label, defined as a unit whose connotations dominate over its meaning proper, is presented as a linguistic-cultural phenomenon which occurs in the process of communication. Two kinds of equivalence, i.e. systematic and translational, are characterized. The stages of the process of translation of labels are analysed. Attention is also paid to the techniques, which can be applied in the process of translation of a label. The theoretical part is followed with the case study of the word *wykształcuchy* ('pseudointellectuals'), in which the excerpts from selected Polish texts containing labels are analysed from the viewpoint of their translation into English.



Joanna Targońska  
Olsztyn  
joanna.targonska@uwm.edu.pl

## Theoretische Überlegungen zu Kollokationen in DaF-Lehrwerken

### Collocations in coursebooks for German as a foreign language – theoretical considerations

This paper focuses on theoretical considerations of how the notion of collocation is treated in handbooks for teaching German as a foreign language. First, the notion of collocation was presented and then the reasons for its relevance in FLT handbooks were given. Next, the form in which collocations should be incorporated into foreign language teaching and learning materials was discussed. The author assumes that handbooks should present collocations in a form facilitating development of collocational knowledge, collocational awareness, as well as receptive and productive knowledge of collocations. The main part of the paper demonstrates examples of exercises, which stimulate development of all components of collocational competence.

**Slowa kluczowe:** glottodydaktyka, kolokacje, kompetencja kolokacyjna, świadomość kolokacyjna, leksyka

**Key words:** collocation, collocational competence, lexical competence, lexical exercises, vocabulary exercises, collocational awareness

### 1. Einteilung: Zum Kollokationsbegriff

Kollokationen bilden einen wesentlichen Bestandteil des Vokabulars jeder (mindestens indoeuropäischen) Sprache. Zwar gibt es zwei unterschiedliche Auffassungen dieses Begriffs, worauf in mehreren Arbeiten hingewiesen wird (vgl. Schneider 1988; Gładysz 2003; Konecny 2010), aber eins ist den beiden Deutungen dieses sprachlichen Phänomens gemeinsam: Kollokationen stellen eine Art der festen, syntagmatischen Wortverbindungen dar, die bei der fremdsprachlichen Wortschatzarbeit thematisiert und beim Wortschatzlernen berücksichtigt werden sollten. In der für den Britischen Kontextualismus charakteristischen Auffassung werden unter Kollokationen statistisch signifikante Wortverbindungen also häufig miteinander kookkurrierende lexikalische Einheiten

verstanden. Dabei muss jedoch keine spezifische Beziehung zwischen den Gliedern einer syntagmatischen Wortverbindung vorliegen, damit diese als eine Kollokation gedeutet wird. Diese Auffassung ist typisch für die Korpuslinguistik und oft für die Lexikographie<sup>1</sup>.

In dem engen, semantischen bzw. bedeutungsorientierten Verständnis werden als Kollokationen solche Wortverbindungen aufgefasst, in denen die Verbindung der Wörter in einem Syntagma in der Konvention der jeweiligen Sprache begründet ist. In dieser Wörterzusammenstellung liegen nicht nur semantische, sondern auch lexikalische Restriktionen vor. Eine lexikalische Restriktion äußert sich darin, dass in einer kollokativen Wortverbindung, wo semantisch gesehen einige lexikalische Einheiten eingesetzt werden könnten, die Kollokationsbasis nur den Gebrauch eines bestimmten Kollokators zulässt, wobei dieser durch keine Synonyme ersetzt werden kann (wie im Beispiel ein *Kind bekommen* vs. *\*ein Kind erhalten*, *Zähne putzen* vs. *\*Zähne waschen*, bei denen die mit \*markierten Formen inkorrekt sind). Für die Annahme dieser Auffassung des Kollokationsbegriffs für die Fremdsprachendidaktik setzte sich als erster Hausmann (1984, 1985) ein, obwohl auf die Relevanz dieses Sprachphänomens beim Fremdsprachenlernen bereits Jahre zuvor andere Wissenschaftler hingewiesen haben (Bally 1909; Palmer 1933; Porzig 1934; Agricola 1962; Coseriu 1967; Szulc 1971, 1972; Zabrocki 1975, 1977). Kollokation besteht nach ihm aus der Kollokationsbasis, also dem bedeutungstragenden und dem Kollokator, also dem bedeutungsspezifizierenden Element. Während Kollokationsbasen in Kollokationen meistens in ihrer primären Bedeutung auftreten, treten Kollokatoren entweder in der übertragenen Bedeutung oder in der zweiten Lesart auf. Im hierarchischen Aufbau sind Kollokatoren den Kollokationsbasen semantisch untergeordnet. Da die zu gebrauchenden Kollokatoren in der Sprachnorm bzw. in der Konvention der jeweiligen Sprache begründet sind, kann der Kollokator meistens nicht von einer Sprache in die andere (Fremd)Sprache übertragen werden, weswegen er den unvorhersehbaren Teil und somit die häufigste Interferenzquelle im Gebrauch von Kollokation darstellt. Kollokationen können als eine Ganzheit übersetzt werden, weil nur die ganze feste Wortverbindung äquivalenzfähig ist (Hausmann 1984: 405), jedoch nicht deren beide Einzelglieder.

Diese von Hausmann (1984) vorgeschlagene, hierarchische Struktur der Kollokation berücksichtigt Denkprozesse, die mit dem Gebrauch von Kollokationen verbunden sind. Diese gehen von dem bedeutungstragenden Element der Kollokation, d.h. von der Kollokationsbasis aus. Die Lernenden übertragen die Kollokationsbasis aus der jeweiligen Sprache in die andere

---

<sup>1</sup> Nach diesem breiten Verständnis der Kollokationen wurde das erste *Wörterbuch der Kollokationen des Deutschen* von Quasthoff (2010) konzipiert.

Sprache und versuchen dabei das nächste Element des konventionellen Syntagmas aus der Erst- in die jeweilige Fremdsprache zu übertragen (in der Hoffnung, dass zwischen diesen Sprachen eine Eins-zu-Eins-Äquivalenz vorliegt), was zu Fehlern führt. Dafür kann es zwei Gründe geben. Erstens kann ihnen dieses Sprachphänomen nicht bewusst sein. Zweitens ist es möglich, dass ihnen eine bestimmte Kollokation nicht bekannt ist, weswegen sie ein Syntagma als eine freie Wortverbindung deuten und dabei versuchen, Wörter kreativ zusammenzustellen.

## 2. Kollokationen als Lernproblem

Kollokationen stellen ein fehlerträchtiges Element der Lernautsprache dar, weil sie in der Sprachrezeption nicht auffällig sind. Ihre Bedeutung wird von Sprachlernenden relativ leicht erschlossen, wenn ihnen die Bedeutung der jeweiligen Kollokationsbasis geläufig ist. Von ihr geht nämlich die Semantik der ganzen Wortverbindung aus. Der Kollokator, der der Kollokation nur eine spezifische Bedeutung verleiht, wird nebenbei erschlossen, wenn einer fremdsprachlichen Wortverbindung im mentalen Lexikon die muttersprachliche Äquivalenz zugeordnet wird. Dabei schenken Fremdsprachenlernende der Form der erschlossenen Kollokation keine Aufmerksamkeit, weswegen sie auf den Kollokator nicht achten. Wir haben es hier mit einer Fokussierung der Bedeutung der Kollokation, jedoch mit keiner Fokussierung ihrer Form zu tun. Wenn den Fremdsprachenlernenden dieses Sprachphänomen nicht bewusst ist<sup>2</sup>, betrachten sie Kollokationen als freie Wortverbindungen. Sie erkennen diese nicht und fassen sie nicht als Wortschatzerinheiten auf. Fremdsprachenlernende lernen oft fremdsprachliches Vokabular in Form von Einzelwörtern und achten nicht auf syntagmatische Wortverbindungen. Sie gehen nämlich davon aus, dass man aus Einzelwörtern problemlos eine Äußerung durch die kreative Zusammenstellung der Einzelwörter produzieren kann. Somit berücksichtigen sie oft beim Wortschatzlernen die kombinatorische Komponente<sup>3</sup> der zu lernenden lexikalischen Einheit nicht. Da Kollokationen nicht frei produzierbar, sondern reproduzierbar sind, müssen sie zuerst als eine Wortschatzerinheit im

---

<sup>2</sup> Wie aus der Untersuchung von Targońska (2014) hervorgeht, sind sich viele DaF-Lernende dieses Sprachphänomens nicht bewusst.

<sup>3</sup> In der einschlägigen Literatur wird die Meinung vertreten, dass beim Behalten von lexikalischen Einheiten alle Komponenten des Wortes berücksichtigt werden müssen, z.B. semantische, stilistische, graphische, phonetische, grammatische und kombinatorische Komponente (vgl. Bohn 1999; Löschmann 1986, 1993). Bei der kombinatorischen Komponente bzw. Kompatibilitätskomponente handelt es sich um die Kenntnis der Verknüpfungsmöglichkeiten einer lexikalischen Einheit mit anderen lexikalischen Einheiten (z.B. *Schule besuchen*, *Freundschaften schließen*), d.h. Kenntnis der lexikalischen Restriktionen.

mentalen Lexikon gespeichert werden (Hausmann 2003). Ihr adäquater Gebrauch in einer Kommunikationssituation setzt nämlich den Abruf der schon behaltenen Kollokation voraus. Fremdsprachenlernende können sich nicht kreativ ausdenken, welcher Kollokator mit einer bestimmten Kollokationsbasis verbunden werden kann, denn die Kreativität bei der Zusammenstellung von Gliedern dieser konventionellen festen Wortverbindung führt zweifelsohne zum Verstoß gegen lexikalische Restriktionen, die gerade für Kollokationen charakteristisch sind<sup>4</sup>. Der häufige Rückgriff auf die muttersprachliche Äquivalenz eines Kollokators ist oft der Grund für Interferenzfehler im Gebrauch von Kollokationen.

Hier stellt sich die Frage, warum Fremdsprachenlernende und insbesondere DaF-Lernende sich der Existenz von Kollokationen nicht bewusst sind, warum ihr Kollokationsbewusstsein als ein Element der reflexiven Subkompetenz der lexikalischen Kompetenz (vgl. dazu Targońska/Stork 2013) nicht entwickelt ist. Dies kann zum einen aus der Unbewusstheit dieses Sprachphänomens bei den DaF-Lehrkräften, zum anderen aus ihrer unterentwickelten Kollokationskompetenz (im Falle der DaF-Lehrkräfte, für die Deutsch keine Muttersprache darstellt) resultieren. DaF-Lehrkräfte können Kollokationen als ein Lernproblem nicht erkennen. Gründe für mangelnde Kollokationskompetenz der DaF-Lernenden können auch in der Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht liegen. Wenn diese auf die Entwicklung der rezeptiven Wortschatzkompetenz ausgerichtet ist und der Wortschatz explizit nicht thematisiert wird, entsteht eine immer größere Kluft zwischen rezeptiven und produktiven lexikalischen Kenntnissen, darunter auch zwischen der produktiven und rezeptiven Kollokationskompetenz. Der Input, in dem immer neue Kollokationen präsentiert werden, reicht für die Entwicklung der produktiven Kompetenzen nicht aus. Die neuen Kollokationen werden nämlich nicht ad hoc durch bloße Rezeption erworben. Ohne gezielte Aufmerksamkeit werden sie gar nicht wahrgenommen, geschweige denn erworben und in das Repertoire der produktiven lexikalischen Einheiten aufgenommen (Zöfgen 2001: 278). Deshalb ist gerade eine solche Wortschatzarbeit erforderlich, in der Kollokationen in verschiedenen Übungen “durchgewälzt” d.h. erkannt, geübt, automatisiert und angewandt werden.

---

<sup>4</sup> In vielen empirischen Studien wird darauf verwiesen, dass fortgeschrittene Fremdsprachenlernende (meistens beziehen sich diese Studien auf Englisch als Fremdsprache – vgl. Marton 1997; Bahns 1997, Nesselhauf 2003, aber auch auf Deutsch als Fremdsprache – vgl. Reder 2006) sehr große Defizite in der Kollokationskompetenz aufweisen und ihre produktive Kollokationskompetenz unterentwickelt ist.



### 3. Kollokationen in DaF-Lehrwerken – theoretische Überlegungen

Der vorliegende Beitrag ist Kollokationen in Lehrwerken gewidmet. An dieser Stelle wird jedoch keine Analyse der DaF-Lehrwerke<sup>5</sup> unter dem Aspekt der Thematisierung von Kollokationen vorgenommen. In theoretischen Überlegungen zum Kollokationsphänomen soll der Frage nachgegangen werden, welche Art der Wortschatzarbeit wichtig für die Entwicklung der Kollokationskompetenz ist und in welcher Form Kollokationen in DaF-Lehrwerken behandelt bzw. berücksichtigt werden sollten. In der an dieser Stelle präsentierten Konzeption zur Berücksichtigung von Kollokationen in DaF-Lehrwerken, werden nicht nur Überlegungen der Autorin präsentiert, sondern an einigen Stellen wird auch Bezug auf Meinungen und Typologien anderer Autoren zu diesem Sprachphänomen genommen.

Aus dem oben Erwähnten geht eindeutig hervor, dass den Lehrwerken eine zweifache Aufgabe hinsichtlich der Förderung der Kollokationskompetenz zukommt. Erstens handelt es sich um die Vermittlung des Kollokationswissens (*collocational knowledge*) und Entwicklung des Kollokationsbewusstseins (*collocational awareness*) bei den Fremdsprachenlernenden. (Ludewig 2005; Müller 2011). Zweitens wird von den Lehrwerken erwartet, dass dank ihnen sowohl die rezeptive als auch die produktive Kollokationskompetenz gefördert werden. All diese Elemente stellen Subkompetenzen der Kollokationskompetenz dar, die mit Hilfe der DaF- Lehrwerke entwickelt werden sollten<sup>6</sup>.

Zuerst sollen Überlegungen darüber angestellt werden, wie das *Kollokationswissen* in DaF-Lehrwerken vermittelt werden könnte. In erster Linie soll den Fremdsprachenlernenden dieses sprachliche Phänomen näher erläutert werden. Dies kann in Form von vielen konkreten die Kollokativität der Sprachen gut veranschaulichenden Beispielen erfolgen. Da Kollokationen erst beim Sprachvergleich sichtbar sind, wäre es angebracht, die jeweiligen Kollokationen kontrastiv gegenüber zu stellen<sup>7</sup>. Dank diesen Beispielen sollen die Lernenden zur Einsicht kommen, dass die Zusammenstellung der Wörter in einem Syntagma nicht immer beliebig frei ist und dass sich in manchen festen (gerade

---

<sup>5</sup> Mit der Untersuchung der Lehrwerke unter dem Aspekt der Thematisierung von Kollokationen beschäftigten sich zwar einige Wissenschaftler, jedoch beziehen sich ihre Untersuchungen auf andere Fremdsprachen als DaF. Bahns (1997) untersuchte z.B. Lehrwerke für Englisch als Fremdsprache, Pöll (1997) Lehrwerke für Portugiesisch.

<sup>6</sup> Mehr zur Auffassung der Kollokationskompetenz ist bei Targońska (2014a) zu finden.

<sup>7</sup> Szulc (1981) verweist darauf, dass Kollokationen aufgrund der kontrastiven Analyse der Ausgangs- und der Zielsprache ermittelt werden sollten. Diese sollte wiederum die Grundlage für die Aufbereitung von Lehrmaterialien darstellen. Er plädiert auch für die zweisprachige Arbeit am lexikalischen System im Rahmen der konventionellen Wortverbindungen (also Kollokationen), denn dank dieser Vorgehensweise kann man der Übertragung semantischer Assoziationen aus einer Sprache in die andere vorbeugen (Szulc 1972: 97).

in kollokativen) Wortverbindungen zwar die Hauptbedeutung tragenden Wörter problemlos übersetzen lassen, dass jedoch die bedeutungs-spezifizierenden Elemente konventionalisiert und somit nicht übersetzbar sind. Kollokationswissen könnte in Form von einem expliziten Hinweis auf dieses sprachliche Phänomen, auf Kollokationen als Wortschatzeinheit vermittelt werden. Wichtig ist es dabei, die Lernenden auf unterschiedliche Arten von Kollokationen (nicht nur auf Substantiv-Verb-, sondern gerade auch auf Adjektiv-Substantiv-Kollokationen) aufmerksam zu machen. Förderung des Kollokationsbewusstseins könnte auch in Form von Wörterlisten zu Stande kommen, in denen Kollokationen dargestellt werden. In Glossaren sollten nicht nur Einzelwörter (was in fast allen Glossaren der Fall ist) aufgelistet sein, sondern zu den als Kollokationsbasen aufgelisteten Wörtern sollten auch Kollokatoren angegeben werden. Die Aufnahme kollokationaler Wortverbindungen in Glossare könnte die Lernenden implizit dazu anleiten, sich die jeweilige Kollokation einzuprägen.

*Kollokationsbewusstsein* könnte auf zweierlei Arten vermittelt werden. Erstens handelt es sich um die Suche nach Kollokationen. Dies könnte wiederum in Form von verschiedenen Übungen realisiert werden, wobei eine leicht ansteigende Progression wichtig wäre. Diese Art des Bewusstseins ist anhand von Texten herauszubilden, die als Grundlage für forschendes bzw. entdeckendes Lernen fungieren sollten (vgl. Bahns 1997: 192). Die Lernenden könnten zu den aufgelisteten Kollokationsbasen nach entsprechenden Kollokatoren zunächst in den im Lehrwerk präsentierten Texten suchen. Mit ansteigendem Niveau könnten sie dazu ermuntert werden, nach kollokationalen Wortverbindungen auch in anderen Lehr- und Lernmitteln bzw. in Nachschlagewerken (z.B. in Wörterbüchern) selbstständig zu suchen. Die Lernenden sollen sich dessen bewusst werden, dass oft die Kombinationsmöglichkeit mancher Lexeme stark begrenzt ist. Zweitens könnte das Kollokationsbewusstsein mit der Bewusstheit der Notwendigkeit des kollokationalen Lernens in Beziehung gesetzt werden. Dieses könnte im Lehrwerk durch Lerntipps gefördert werden. Der Lerntipp könnte sich auf die Notwendigkeit des syntagmatischen Wörterlernens beziehen und z.B. in folgender Form präsentiert werden: *“Lerne immer Substantive mit den mit ihnen verbindbaren Verben. Merke dir besonders diese Wortverbindungen, in denen das Substantiv mit einem unerwarteten, für dich sogar überraschenden Verb auftritt z.B. eine Entscheidung treffen, Bäume fallen.“* Da die Lehrwerkpakete nicht nur Lehr- und Arbeitsbücher umfassen, sondern auch immer häufiger mit einem das Lehrwerk begleitenden Vokabelheft bzw. Vokabeltraining ergänzt werden, ist es notwendig auch dort Kollokationen zu thematisieren. Zu den dort aufgelisteten Einzelwörtern könnten entweder gleich Kollokatoren verzeichnet werden, oder Kollokationen könnten in den zu jeder lexikalischen Einheit angeführten

Beispielsätzen präsentiert werden. Am besten wäre natürlich diese zweifache Erfassung der Kollokationen in den Vokabelheften bzw. -büchern, erstens als eine feste Phrase, zweitens in einem Beispielsatz.

Wichtig ist jedoch die weitere Arbeit an der Entwicklung *der rezeptiven* und insbesondere *der produktiven Kollokationskompetenz*, wobei zweifelsohne abwechslungsreiche Kollokationsübungen helfen könnten. Diese sollten nicht nur in die schulische Wortschatzarbeit integriert werden, sondern auch darin ihren festen Platz haben. Obwohl der Verfasserin des vorliegenden Artikels bewusst ist, dass die Lehrkraft für die Steuerung des Unterrichtsprozesses und somit auch der Wortschatzarbeit verantwortlich ist, ist festzuhalten, dass in der Unterrichtspraxis nichts so stark das Unterrichtsgeschehen steuert, wie das Lehrwerk. Deshalb sind Übungen zu Kollokationen eine Notwendigkeit, ein unentbehrlicher, außerordentlich wichtiger Teil der expliziten Wortschatzarbeit, denn ohne Erwerb der Kollokationskompetenz kann keine Rede von der Entwicklung der fremdsprachlichen lexikalischen Kompetenz sein. Wie können Kollokationen in lexikalische Übungen bzw. in Übungsreihen integriert werden? In Arbeiten, die den Kollokationen gewidmet sind, werden unterschiedliche Typologien von Kollokationsübungen vorgeschlagen. Bahns (1997: 145ff.) unterscheidet kontextlose (darunter 1:1-Zuordnungsübungen und Mehrfachzuordnungsübungen) und kontextualisierte Kollokationsübungen. In der zweiten Gruppe positioniert er neben den Zuordnungsübungen mit vorgegebenen Kollokationsbestandteilen, auch Suchübungen (diese kann man auch als Ergänzungsübungen bezeichnen), bei denen Lernende selbstständig den Kollokationsbestandteil aus ihrem mentalen Lexikon abrufen müssen). Demgegenüber spricht Gładysz (2003: 160ff.) von einsprachigen und zweisprachigen Kollokationsübungen. Die erste Gruppe umfasst die von Bahns (1997) genannten zwei Gruppen von Kollokationsübungen (Zuordnungs- und Suchübungen). Die zweisprachigen Kollokationsübungen, deren Ziel die produktive Verwendung von Kollokationen ist, können auch sowohl kontextualisiert als auch nicht kontextualisiert sein.

Welche Kollokationsübungen sind sinnvoll und haben einen hohen didaktischen Wert? Siepmann (2002: 261) kritisiert Zuordnungsübungen als Kollokationsübungen, weil seiner Meinung nach diese mechanisch gemacht werden und zum Raten verleiten. Dies bedeutet jedoch nicht, dass solche Übungen in den Lehrwerken nicht auftreten sollten. Diese könnten in einer Anfangsphase der Wortschatzarbeit eingesetzt werden, jedoch müssten sie im Laufe weiterer Wortschatzarbeit durch andere Übungstypen ergänzt werden. Auch die graphische Form solcher Übungen spielt eine große Rolle und diese kann laut Müller (2011: 34) einen Einfluss auf ihre Nützlichkeit bzw. Hilfe bei der Entwicklung der Kollokationskompetenz haben. Wenn Fremdsprachenlernende bei einer Zuordnungsübung nur bestimmte Ziffern bei der Basis bzw.

bei einem Kollokator angeben müssen, dann kann diese Übung zwar von den Lernenden als nicht aufwändig aufgefasst werden. Jedoch wäre es sinnvoller, die ganze Kollokation aufzuschreiben, weil beim Aufschreiben der Fremdsprachenlernende sowohl der ganzen Kollokation als auch deren Bestandteilen Aufmerksamkeit schenkt, was sich positiv auf deren Verarbeitungs- und Behaltensprozesse und später auf die Abrufungsprozesse auswirken kann. Diese Zuordnungsübungen müssen allerdings nicht nur auf der Wortebene, sondern können auch auf der Satzebene konzipiert werden. Nicht nur Kollokatoren müssten dann den Kollokationsbasen zugeordnet werden. Aus Satzteilen können auch korrekte Sätze gebildet werden, wobei die Kenntnis der jeweiligen Kollokation beim Erkennen der ganzen Sätze hilfreich bzw. sogar notwendig wäre. Erörterungswert sind an dieser Stelle auch solche Übungen zum spielerischen Umgang mit lexikalischen Kenntnissen, in denen die Lerner Kollokationen z.B. in Form von einem Domino- bzw. von Memory-Spiel einüben und wiederholen könnten. Nützlich sind auch solche Kollokationsübungen, die als Suchübungen bezeichnet werden, bei denen nichts zufällig gewählt bzw. zugeordnet wird. Diesen Übungen, in denen Fremdsprachenlernende nach passenden Kollokatoren suchen sollten, erfordern eine zielgerichtete Suche sowohl im mentalen Lexikon als auch in einem Nachschlagewerk (vgl. Müller 2011: 42). Eine ähnliche Übung, die kognitive Prozesse des Erwerbs von Kollokationen steuern und fördern kann, beruht darauf, dass Fremdsprachenlernende die angegebenen syntagmatischen Wortverbindungen durch bessere, darunter gerade kollokationale, Wortverbindungen ersetzen müssen. Diese Übung regt Fremdsprachenlernende zur Überlegung an, in welchem Nachschlagewerk dieses sprachliche Wissen am besten thematisiert wird und erlaubt die Unterscheidung der Kollokationen im engeren Sinne von anderen syntagmatischen Wortverbindungen<sup>8</sup>. Zur bewussten Auseinandersetzung mit Kollokationen animiert auch eine Übung, in der inakzeptable Kollokationen identifiziert werden müssen. Den Gegenstand dieser Übung könnten gerade die am häufigsten gemachten Fehler in Zielsprachigen Kollokationen darstellen (vgl. Müller 2011: 44).

Bei einsprachigen Kollokationsübungen muss viel Wert auf die Entwicklung der produktiven Kollokationskompetenz gelegt werden. Dies erfordert die Erstellung von solchen Übungen bzw. Aufgaben in den Lehrwerken, in denen DaF-Lernende dazu angespornt werden, entweder auf die behaltene Kollokationen zurückzugreifen oder die angegebenen Kollokationen kontextualisiert anzuwenden. Zum einen könnten sie Sätze mit vorgegebenen

---

<sup>8</sup> Müller (2011: 44) spricht dabei von starken und schwachen Kollokationen, weil er den weiten Kollokationsbegriff angenommen hat. Starke Kollokationen können jedoch den Kollokationen im engeren Sinne und schwache diesen im weiteren Sinne entsprechen.

Kollokationen bilden, zum anderen in Texten fehlende Kollokatoren<sup>9</sup> ergänzen. Außerdem ist es wichtig, dass in Übungen, die auf die Entwicklung der Sprech- oder Schreibfertigkeit ausgerichtet sind, Kollokationen auch als Redemittel angegeben werden, die in einem zu produzierenden Text gebraucht werden können bzw. sollten<sup>10</sup>. Kollokationen können natürlich auch gut in grammatische Übungen, in denen eine neue grammatische Struktur eingeübt wird, integriert werden. Dabei sollte man jedoch auf die in früheren Kapiteln bzw. in vorhergehenden Übungen behandelten Kollokationen zurückgreifen und keine neuen einführen, denn bei der Behandlung der grammatischen Phänomene schenken Lernende ihre Aufmerksamkeit der grammatischen und nicht der lexikalischen Form. Die lexikalische Form kann nebenbei implizit beherrscht werden.

Kollokationsübungen müssen auch der Besonderheit des mentalen Lexikons gerecht werden. Es handelt sich um die mentale Organisation der lexikalischen Einheiten, in der die neuen Wörter nicht nur in die vorhandenen Wörter-Netze eingliedert (vgl. Neveling 2004), sondern auch dort geordnet werden. Hilfreich wären dabei solche Kollokationsübungen, in denen einer Basis mehrere Kollokatoren zugeordnet oder mehrere Basen zu einem Kollokator gefunden werden könnten. Sie könnten als Festigungsübungen aufgefasst werden, in denen schon kennen gelernte Kollokationen abgerufen, geordnet und wiederholt werden könnten. Außerdem könnten sie als Wortschatzerweiterungsübungen konzipiert werden, in denen zu den schon bekannten Kollokationen zu einer Kollokationsbasis bzw. einem Kollokator neue Kollokationen ausgesucht werden.

Die Kollokativität der jeweiligen Fremdsprache und deren Kollokationen sind den Fremdsprachenlernenden oft nicht bewusst sind. Der Einfluss der Erstsprache auf die Produktion von L2-Kollokationen ist erheblich, besonders bei Zwei-Wort-Kollokationen, deren Basis wörtlich übersetzt werden kann (Nesselhauf 2003: 235). Sogar idiomatische Redewendungen sind laut Siepmann (2007: 66) weniger fehlerträchtig wegen ihrer Intransparenz. Viele Kollokationen sind erst beim Sprachvergleich sichtbar und werden den Fremdsprachenlernenden erst dann bewusst. Aus diesem Grund ist es auch sinnvoll, die Lernenden die jeweiligen Phrasen aus ihrer Muttersprache in die

---

<sup>9</sup> Zwar soll die Arbeit an Kollokationen sowohl von der Kollokationsbasis als auch vom Kollokator ausgehen, da aber gerade der Kollokator das die meisten Probleme bereitende Glied der Kollokationen darstellt, sollte man vorwiegend diesem Element der Kollokation mehr Aufmerksamkeit schenken.

<sup>10</sup> Dies ist damit begründet, dass in der Psycholinguistik davon ausgegangen wird, dass eine lexikalische Einheit am besten eingepreßt wird, wenn diese von dem Fremdsprachenlernenden in neuen Kontexten, also z.B. in einem selbst produzierten Satz bzw. Text gebraucht wird. Darüber hinaus muss eine Wortschatzeinheit (hier eine Kollokation) mehrmals gebraucht werden, damit diese produktiv beherrscht wird.

Fremdsprache übersetzen zu lassen. Diese können dann korrekt übersetzt werden, wenn sie als eine Kollokation aus dem mentalen Lexikon abgerufen bzw. in einem Nachschlagewerk korrekt nachgeschlagen werden.

#### 4. Schlussbemerkungen

Im vorliegenden Beitrag wurde gezeigt, wie wichtig die Berücksichtigung von Kollokationen in DaF-Lehrwerken ist. Die Thematisierung von Kollokationen in DaF-Lehrwerken sollte darauf abzielen, Kollokationswissen zu vermitteln, Kollokationsbewusstsein zu fördern bzw. zu stärken sowie rezeptive und produktive Kollokationskompetenz der Lernenden zu entwickeln. Mit Hilfe von DaF-Lehrwerken sollten DaF-Lernende zur Reflexion über ihre lexikalischen Strategien angeregt werden und kollokationales Lernen in das Repertoire ihrer lexikalischen Strategien aufnehmen. DaF-Lehrwerke sollten rezeptive und produktive Kollokationskenntnisse der DaF-Lernenden durch mannigfaltige Kollokationsübungen entwickeln, in denen Kollokationen nicht nur kontextlos, sondern auch in kontextualisierter Form behandelt werden sollten. Ziel dieser Übungen soll es sein, die Lernenden zur produktiven Beherrschung der Kollokationen anzuregen und zu befähigen, was besonders wichtig bei der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz ist.

#### Literaturverzeichnis

- Agricola E. (Hrsg.) (1973): *Wörter und Wendungen. Wörterbuch zum deutschen Sprachgebrauch*, 6. unveränderte Auflage. Leipzig.
- Bally Ch. (1909): *Traité de stylistique française 1*. Heidelberg.
- Bahns J. (1997): *Kollokationen und Wortschatzarbeit im Englischunterricht*. Tübingen.
- Bohn R. (1999): *Probleme der Wortschatzarbeit*. München.
- Coseriu E. (1967): "Lexikalische Solidaritäten". [In:] Geckeler, H. (Hrsg.): *Strukturelle Bedeutungslehre*. Darmstadt, S. 239–253.
- Gładysz M. (2003): *Lexikalische Kollokationen in deutsch-polnischer Konfrontation*. Frankfurt am Main u.a.
- Hausmann F. J. (1984): Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. [In:] *Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1984/3*, S. 395–406.
- Hausmann F. J. (1985): Kollokationen in deutschen Wörterbüchern. Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels. [In:] Bergenholtz, H./Mugdan, J. (Hrsg.): *Lexikographie und Grammatik. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch 28–30.06.1984*. Tübingen, S. 118–129.
- Hausmann F. J. (2003): Kollokationen in der Fachsprache: Schwerpunkt Französisch. [In:] Jung U. O.H./Kolesnikova, A. (Hrsg.): *Fachsprachen und Hochschule. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik*. Band 9. Frankfurt am Main u.a, S. 83–92.
- Konecny C. (2010): *Kollokationen. Versuch einer semantisch-begrifflichen Annäherung und Klassifizierung anhand italienischer Beispiele*. München.

- Löschmann M. (1986): Die Arbeit an lexikalischen Kenntnissen. [In:] Desselmann, G./ Hellmich, H. (Hrsg.): *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Leipzig, S. 141–166.
- Löschmann M. (1993): *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Frankfurt am Main.
- Ludewig P. (2005): *Korpusbasiertes Kollokationslernen*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Wien.
- Marton W. (1977): Foreign vocabulary learning as a problem No. 1 of language teaching at the advanced level. [In:] *Interlanguage Studies Bulletin* 2, S. 33–57.
- Müller T. (2011): *Aware of Collocations. Ein Unterrichtskonzept zum Erwerb von Kollokationskompetenz für fortgeschrittene Lerner des Englischen*. Frankfurt am Main.
- Nesselhauf N. (2003): The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implication for Teaching. [In:] *Applied Linguistics* 24, 2003/2, S. 223–242.
- Neveling Ch. (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen.
- Palmer H. E. (1933): *Second Interim Report on English Collocations*. Tokyo.
- Porzig W. (1934): Wesenhafte Bedeutungsbeziehungen. [In:] Schmidt L. (Hrsg.) (1973): *Wortfeldforschung. Zur Geschichte und Theorie des sprachlichen Feldes*. Darmstadt, S. 78–103.
- Pöll B. (1997): Syntagmatisches Wortschatzlernen: Überlegungen zu Kollokationen in Lehrbüchern und (Lerner-) Wörterbüchern des Portugiesischen. [In:] Stegu M./deCillia, R. (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft*, Frankfurt am Main, S. 325–343.
- Quasthoff U. (2010): *Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen*. Berlin/New York.
- Reder A. (2006): *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien.
- Schneider E. W. (1988): *Variabilität, Polysemie und Unschärfe der Wortbedeutung*. Band 1. *Theoretische und methodische Grundlagen*. Tübingen.
- Siepmann D. (2002): Eigenschaften und Formen lexikalischer Kollokationen. Wider ein zu enges Verständnis. [In:] *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 112, 2002/ 3, S. 240–263.
- Siepmann D. (2007): Wortschatz und Grammatik. Zusammenbringen, was zusammengehört. [In:] *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 46, S. 59–80.
- Szulec A. (1971): *Lingwistyczne podstawy programowania języka*. Warszawa.
- Szulec A. (1972): *Możliwości i granice automatyzacji w nauczaniu języków obcych*. [In:] *Języki Obce w Szkole* 2/1972, S. 88–97.
- Szulec A. (1981): Kontrastivität und Lerner Sprache. [In:] Brückner, H. (Hrsg.): *Lehrer und Lernende im Deutschunterricht. Kongressbericht der VI. Internationalen Deutschlehrertagung vom 4.–8. August 1980 in Nürnberg*. Berlin u.a., S. 67–75.
- Targońska J. /Stork A. (2013): Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz. [In:] *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24, 2013/1, S. 71–108.
- Targońska J. (2014): Kollokationen – ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik? [In:] *Linguistik online* 68, 2014/ 6, S. 127–141.
- Targońska J. (2014a): Kompetencja kolokacyjna – niedostatecznie rozpoznany komponent kompetencji leksykalnej. [In:] *Neofilolog* 43/2, S. 193–208
- Zabrocki L. (1975): O tak zwanych „studiach kontrastywnych” [In:] *Problem językoznawstwa konfrontatywnego* 19, 9–29. Wiederabdruck. [In:] Zabrocki, L. (1980) *U podstaw struktury i rozwoju języka. At the foundation of language structure and development*. Warszawa/Poznań, 271–292.
- Zabrocki L. (1977): *Grundfragen des Deutschunterrichts in fremdsprachlicher Umgebung. (Einige Grundprobleme des Fremdsprachenunterrichts. Zur modernen Neuphilologie)*. Poznań/Warszawa.
- Zöfgen E. (2001): Lexikalische Zweierverbindungen: “Vertraute Unbekannte“ im mentalen Lexikon germanophoner Französischlerner. [In:] Aguado, K./ Riemer, C. (Hrsg.): *Wege und Ziele. Zur Theorie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Sprachen)*. Baltmansweiler, S. 267–286.

**Streszczenie**

W niniejszej pracy przedstawiono najpierw ogólny zarys dwojakiego rozumienia pojęcia kolokacji: w ujęciu szerokim – frekwencyjnym oraz w ujęciu wąskim – semantycznym. Następnie wskazano na fakt, z czego wynikają problemy w użyciu kolokacji w nauce języków obcych. A ich przyczyn można szukać w nieznaności wśród uczniów zjawiska kolokacyjności i konwencjonalności w zestawianiu wyrazów w syntagmach w różnych językach. Główna część artykułu przedstawia koncepcję uwzględniania zjawiska kolokacyjności w podręcznikach do nauki języka niemieckiego jako obcego. Rozważania teoretyczne dotyczą następujących zagadnień: w jaki sposób podręczniki mogłyby przekazywać wiedzę na temat kolokacji, jak mogłyby budować świadomość kolokacyjną oraz pomagać w rozwoju receptywnej i produktywnej kompetencji kolokacyjnej.



Wojciech Włoskowicz  
Radom  
wloskowicz@gmail.com

## Toponomastyczna praca topografa w Austro-Węgrzech i w II Rzeczypospolitej\*

### A Topographer's Toponymic Work in Austria-Hungary and in the Second Republic of Poland

The aim of this paper is the analysis of Austro-Hungarian and interwar-Polish military survey manuals issued by K. u. k. Militärgeographisches Institut and Wojskowy Instytut Geograficzny that include numerous paragraphs concerning the way a topographer should collect and note toponyms as well as concerning their formal properties.

**Słowa kluczowe:** toponim, zdjęcie topograficzne, instrukcja, topograf, uzus toponimiczny  
**Key words:** toponym, topographic survey, manual, topographer, toponymic usus

### 1. Wprowadzenie

Materiał toponimiczny utrwalaony w dziełach kartograficznych bywa nierzadko używany w analizach onomastycznych (np. Hrabec 1950<sup>1</sup>). Toponimii zawartej na mapach poświęca się obecnie w historii kartografii umiarkowaną uwagę, przy czym często przedmiotem analizy nie są z oczywistych względów nazwy geograficzne *sensu stricto*, lecz raczej nazwy jako napisy. Z drugiej wszakże strony w publikowanych przed wojną na łamach „Polskiego Przeglądu Kartograficznego” recenzjach map wagę nierzadko przykładano właśnie głównie do brzmienia toponimów, z czego w „Wiadomościach Służby Geograficznej” zarzut uczynił „Przeglądowi” Tadeusz Czarnota (1930: 104–105). Skoro więc właściwości lingwistyczne nazw były dla przedwojennych recenzentów istotne, a powstające w tamtej epoce mapy (powszechnie podówczas dostępna austro-węgierska *Spezialkarte* w skali 1:75 000 i w szczególności wigowska mapa taktyczna

\* Artykuł niniejszy stanowi prezentację wyników uzyskanych w ramach prac nad rozprawą doktorską przygotowywaną pod kierunkiem prof. dr hab. Ewy Wolnicz-Pawłowskiej. Dotarcie do części materiałów możliwe było dzięki środkom z grantu wewnętrznego Instytutu Slawistyki PAN.

<sup>1</sup> Stefan Hrabec w swojej pracy wykorzystuje materiał toponimiczny z mapy taktycznej Polski Wojskowego Instytutu Geograficznego w skali 1:100 000, nazywanej też po prostu „mapą wigowską” lub „wigówką”.

w skali 1:100 000) miały i nadal mają znaczny wpływ na uzus toponimiczny języka polskiego<sup>2</sup>, bywając przy tym źródłem onomastycznego materiału badawczego, celowe wydaje się sprawdzenie, jaką drogę przebywały toponimy, zanim w postaci napisów utrwalone zostały w dziełach kartograficznych wydawanych przez K. u. k. Militärgeographisches Institut w Wiedniu i Wojskowy Instytut Geograficzny w Warszawie. Zestawienie tych dwóch instytucji wskazane jest także z uwagi na to, że polska kartografia wojskowa była w znacznym stopniu kontynuatką austro-węgierskiej, m.in. wskutek przejęcia przez WIG materiałów topo- i kartograficznych instytutu wiedeńskiego. Niezmienna pozostała też podstawowa metoda pracy – tzw. zdjęcie stolikowe<sup>3</sup>.

Celem niniejszego artykułu jest analiza i omówienie regulaminowych zasad zbierania i opracowywania toponimii przez oficerów-topografów, które mogły mieć wpływ na kształt uzyskanego materiału, co z perspektywy onomastycznej istotne jest o tyle, że zgromadzone nazewnictwo – utrwalone następnie i upowszechnione na mapach – wykorzystywane bywa w toponomastyce. Przedmiotem analizy są stosowne postanowienia instrukcji topograficznych, a więc modelowe zasady toponomastycznej pracy topografa, nie zaś stopień ich rzeczywistego przestrzegania w ramach działalności praktycznej. Pytaniem, na które analiza instrukcji miała przynieść odpowiedź bezpośrednią, była kwestia możliwych przyczyn występowania na austro-węgierskich mapach obszaru Huculszczyzny toponimii w formie częściowo spolonizowanej. Kolejnym pytaniem było zagadnienie szeroko pojętej „polityki językowej”: czy instrukcje austro-węgierskie, a potem polskie, nakazywały adaptację toponimii do postaci zgodnej z systemami języków politycznie dominujących?

## 2. Rola topografa w zbieraniu nazw. Instrukcje

Toponimy zebrane przez topografów w czasie prac polowych prowadzonych w ramach zdjęcia topograficznego<sup>4</sup> przekazywane były kartografom, przy czym wstępnej generalizacji treści toponimicznej mapy dokonywał niekiedy już sam

<sup>2</sup> W przypadku terenów utraconych przez Polskę na wschodzie po II wojnie światowej mapa wigowska jest dla wielu użytkowników podstawowym i rozstrzygającym źródłem wiedzy toponimicznej, co potwierdzają spostrzeżenia poczynione we współczesnych środowiskach turystycznych (przede wszystkim w odniesieniu do obszarów górskich).

<sup>3</sup> Z uwagi na tematykę artykułu używana jest w nim terminologia historyczna nawiązująca do omawianych instrukcji, np.: *oleata* (zob. przyp. 11), *reambulacja* (= *unacześnianie*, aktualizacja mapy), *kultura* (zob. niżej wyjaśnienie zawarte w cyt. z AN1894: 18–19). Określenie *karta* jest dawnym synonimem słowa *mapa* obecnym w starszych opracowaniach kartograficznych i używanym tu ze względów stylistycznych. Zdjęcie stolikowe to zdjęcie topograficzne (zob. przyp. 4) wykonywane za pomocą przyrządu zwanego stolikiem topograficznym.

<sup>4</sup> Zdjęcie topograficzne – ogół prac związanych z pomiarem terenu i sporządzeniem graficznego obrazu jego powierzchni przez topografów. Rysunki (mapy) wykonane w ramach zdjęcia stanowiły podstawę do opracowywania map topograficznych.

topograf (IN1875: 85; IN1903: 176). Kartografowie w trakcie tworzenia mapy przeprowadzać mogli dalszą selekcję materiału toponimicznego oraz jego modyfikację, jednakże na ostateczny kształt nazewnictwa utrwalonego na karcie pierwszorzędny wpływ miały właśnie nazwy dostarczone przez topografa. Tadeusz Czarnota ujmuje ten fakt następująco:

[...] odpowiedzialność kartografa za brzmienie nazwy jest tylko pośrednia. Dostaje on nazwy wprost od językoznawcy, geografa lub topografa [w tym miejscu cytowanego tekstu przypis dolny o treści: „Albo, jak w pracach W. I. G. – od topografa z pola” - W.W.] i ci odpowiadają w pierwszym rzędzie za poprawność nazw. Obowiązkiem kartografa jest wybrać najodpowiedniejsze źródło, zakres jego specjalności nie pozwala mu wglądać w meritum zagadnienia. (Czarnota 1930: 104–105)

Zasady toponomastycznej pracy topografa regulowane były przez przepisy wewnętrzne obu wojskowych instytutów, a dokładniej rzecz biorąc – przez analizowane w niniejszym artykule stosowne fragmenty obszernych instrukcji. W przypadku wiedeńskiego Militärgeographisches Institut były to: *Instruction für die militärische Landesaufnahme (Militärmappirung). II. Theil* z roku 1875 (IN1875), *Instruction für die militärische Landesaufnahme (Militär-Mappirung und Reambulierung). II. Technischer Theil* z roku 1887 (IN1887) (zmodyfikowana następnie w roku 1894 „załącznikiem” AN1894) oraz *Instruction für die militärische Landesaufnahme. II Technischer Theil* (2. wyd.) z roku 1903<sup>5</sup> (IN1903).

Wydanie wymienionych instrukcji nie poprzedzało wprawdzie rozpoczęcia III zdjęcia topograficznego, które przeprowadzono w latach 1869–1887 i które stanowiło podstawę dla *Spezialkarte* – mapy opracowywanej i publikowanej w arkuszach od 1873 do 1889 r. (Faluszczak 2011: 79), jednakże zawarte w omawianych dokumentach zalecenia znalazły już zapewne zastosowanie w trakcie tego zdjęcia (o ile nie stanowiły po prostu kodyfikacji wcześniej przyjętych praktyk i rozkazów) i przy reambulacji map sporządzonych na jego podstawie oraz podczas prac nad IV zdjęciem topograficznym (tzw. *Präzisionsaufnahme*). Prace topograficzne prowadzone w ramach III zdjęcia regulowała przede wszystkim instrukcja z 1875 r. (Konias 2000: 92). Lista analizowanych tutaj instrukcji austro-węgierskich poruszających kwestię nazewnictwa nie rości sobie praw do miana kompletności.

Analogiczne przepisy polskie Wojskowego Instytutu Geograficznego to: *Instrukcja topograficzna. Część II techniczna* z roku 1925 (IN1925), *Instrukcja topograficzna Wojskowego Instytutu Geograficznego. Część III. Zdjęcie stolikowe* z roku 1936 (IN1936) oraz *Część IV. Unacześnianie map* z roku 1937 (IN1937).

<sup>5</sup> Za życzliwą pomoc i udostępnienie stosownych fragmentów IN1903 podziękowania składam Panu Profesorowi Peterowi Jordanowi i Panu Inżynierowi Dyplomowanemu Helmutowi Meckelowi z Wiednia.

### 3. Zbieranie nazw a wojskowe przeznaczenie mapy

Zarówno w Austro-Węgrzech, jak i w II RP triangulacją kraju, wykonywaniem zdjęć topograficznych oraz opracowywaniem map podstawowych zajmowały się wyspecjalizowane jednostki organizacyjne sił zbrojnych, co skutkowało tym, iż na wszystkich etapach powstawania karty w pierwszej kolejności uwzględniano potrzeby jej przyszłego użytkownika wojskowego. Z jednej strony nie ograniczało to na ogół wartości takiej mapy w zaspokajaniu potrzeb administracji i gospodarki, z drugiej – co widać w analizowanych instrukcjach – perspektywa użytku wojskowego rzutowała nawet na toponomastyczną pracę topografa. Instrukcja austro-węgierska z roku 1875 poprawność nazewnictwa uznawała za jeden z istotnych wyznaczników jakości i wiarygodności mapy o przeznaczeniu wojskowym (IN1875: 59) i nakazywała uwzględnianie nazw powszechnie znanych w okolicy jako „środków orientacji” (IN1875: 91), instrukcja z roku 1903 pouczała zaś wprost, że „jedynie te nazwy, które powszechnie znane są ludności, mają wartość dla żołnierza”<sup>6</sup> (IN1903: 167). Dokument z 1887 r. wskazywał na fakt, że „nomenklatura” ważna jest dla orientacji, a w rejonach górskich i na rozległych obszarach leśnych podpisywane winny być nawet obiekty i miejsca pozbawione większego znaczenia, jeśli posiadają nazwy i są wartościowe orientacyjnie (IN1887: 173). Załącznik z roku 1894 polecał dodatkowo, by przy ustalaniu nazwy obiektu brać pod uwagę także jego znaczenie ogólne i w szczególności wojskowe (AN1894: 14–15), nakazując również, by na oleacie napisów kursywą mniejszego rozmiaru podpisywać „pojedyncze zagrody i domy, które są położone na odsłoniętych wzniesieniach, są z daleka widoczne i umożliwiają dobrą orientację; następnie zaś takie, które mają znaczenie taktyczne i w których pobliżu możliwe jest rozmieszczenie stanowisk artylerii” (AN1894: 20). Zalecenie podpisywania wymienionych obiektów było zresztą obecne już w najstarszym z analizowanych dokumentów (IN1875: 93). Instrukcja polska pouczała natomiast topografa, iż „podręczna kalka napisów musi być opracowana w terenie dokładnie i sumiennie, ponieważ napisy na mapie są jednym z najważniejszych elementów orientacji dla wojska” (IN1936: 62).

Różnica w postrzeganiu terenu przez miejscową wspólnotę nominacyjną i topografa myślącego kategoriami taktyki wojskowej widoczna jest w przypadku obiektów powierzchniowych (np. lasów, polan i ich części)<sup>7</sup>. O ile dla ludności

<sup>6</sup> Wszystkie dokumenty austro-węgierskie cytowane w przekładzie własnym autora.

<sup>7</sup> Fakt toponimicznego wyróżniania obiektów terenowych ważnych dla określonej wspólnoty nominacyjnej podkreślany był w pracach toponomastycznych niejednokrotnie. Kwestię różnego postrzegania tej samej przestrzeni topograficznej przez różne grupy omawia w swym artykule na przykładzie toponimii tatrzańskiej M. Rutkowski (2001).

miejscowej mogły one mieć duże znaczenie gospodarcze (co przekładało się na potrzebę ich nazywania), o tyle dla wojskowego miały na ogół mniejszą wartość orientacyjną niż obiekty punktowe czy liniowe. W odniesieniu do kultur i obszarów załącznik z roku 1894 stwierdzał:

Przy ustalaniu nazw trzeba mieć na względzie ich wartość i unikać przeciążania sekcji [zdjęcia – W.W.] nazwami kultur rzadko używanymi, niekiedy dla wojska zupełnie bezwartościowymi, wydobytymi jedynie z katastro. [...]

Nazwy kultur. Wszystkie obszary, których używa się do celów gospodarki rolnej i leśnej, takie jak ogrody, pola, łąki, lasy, pastwiska itp., o ile noszą własne stabilne i znane w najbliższej okolicy nazwy, klasyfikuje się w ramach zdjęcia wojskowego jako kultury i stosownie opisuje. Nazwy te, określane także mianem nazw polnych, mają w przypadku map i planów jedynie wartość lokalną i do orientacji służyć mogą tylko na mniejszym obszarze. (AN1894: 18–19)

Orientacyjna wartość toponimii nie była oczywiście ważniejsza od treści topograficznej. O ile mapa topograficzna oferuje dostateczną dokładność i poprawność odwzorowania terenu, skuteczna orientacja możliwa jest w zupełności także w przypadku „map ślepych”, tj. pozbawionych treści toponimicznej, jakie wykorzystywane są na ogół we współczesnych imprezach na orientację. Niżej podpisany, przywykły do terenoznawstwa dość klasycznego gatunku, na podstawie własnego doświadczenia stwierdzić musi, że w przypadku pobłądzenia wynikłego z omyłek własnych lub niedokładności mapy – ponowne odnalezienie się przy wsparciu osób miejscowych możliwe jest jednak przede wszystkim za pomocą toponimii, nie zaś samej treści topograficznej karty. W terenie miejscowi mieszkańcy skonfrontowani z mapą topograficzną będą na niej rozpoznawać znane sobie doskonale okolice, jak można przypuszczać, przede wszystkim na podstawie toponimii, nie zaś rysunku terenu<sup>8</sup>.

Wspomniana w powyższym cytacie lokalna wartość nazw polnych (nazw obiektów powierzchniowych, kultur) ograniczająca ich wykorzystanie w orientacji zwraca uwagę jako dokonane ponad sto lat temu pragmatyczne wyróżnienie kategorii toponimii mniej użytecznej wojskowo w oparciu o kryterium zbieżne

<sup>8</sup> Wiąże się to z kwestią, którą nazwać by można dedukcyjnym i indukcyjnym rozpoznaniem terenu. Przyjezdny, wyposażony w mapę topograficzną i zdolność jej czytania, nieznanym sobie teren odbiera w pewnej mierze przez pryzmat wiedzy wydobytej z materiału kartograficznego, tj. dedukcyjnie rozpoznaje w terenie elementy przedstawione na mapie. Osoba miejscowa wiedzę o terenie zdobywa na ogół w drodze indukcji, tj. bezpośrednio z nim obcując i w ten sposób wytwarzając sobie jego mentalny obraz (system pojęć porządkujących obiekty terenowe). Przyjezdny pojęcia te wytwarza sobie często na podstawie mapy, nie widząc samego obiektu. Poprawność form i umiejscowienia nazw na mapie umożliwia mu w rozmowie z osobą miejscową sprawne komunikowanie i odwoływanie się do poszczególnych pojęć porządkujących obiekty. Rola pojęcia jako łącznika między proprium a obiektem jest przedmiotem osobnego opracowania niżej podpisanego: *Trójelementowy model znaczenia onimicznego i pojęciowy model onomastykonu* (w druku).

z delimitacją mikrotoponimii w świetle dzisiaj proponowanego ujęcia, tj. na podstawie kryterium wielkości wspólnoty komunikacyjnej (por. Mrózek 2003: 198; Gałkowski, Gliwa 2014: 11).

#### 4. Materiał wstępny do wywiadów toponomastycznych

Topograf wojskowy nie podejmował opracowywania zbioru nazw *ex nihilo*<sup>9</sup>. Niemal zawsze już przed wyruszeniem w teren dysponował wstępnym materiałem toponimicznym, który jednak w ramach zdjęcia oryginalnego lub reambulacji mapy wymagał niekiedy weryfikacji i poprawek.

Instrukcje austriackie wymieniały w tym zakresie istniejące już mapy (w szczególności mapy związków i klubów turystycznych), przewodniki, dokumenty poczty, schematyzmy duchowieństwa i wykazy miejscowości. Możliwe było także wykorzystanie nazewnictwa z katastru, z tym wszakże zastrzeżeniem, że pomijać należało wszystkie nazwy, które nie mają znaczenia kartograficznego i przeciążałyby mapę (IN1875: 60; IN1887: 174). Obok wspomnianych wykazów miejscowości i katastru istniejące mapy i przewodniki wymieniała też instrukcja późniejsza (IN1903: 167–169). Starsza instrukcja polska wspomina o „wyciągu z ksiąg statystycznych” (IN1925: 118), zaś nowsza – w ramach materiału pomocniczego udostępnianego topografowi przed wyjazdem w teren wymienia m.in. „dotychczasowe mapy odcinka zdjęcia i sąsiednich we wszystkich skalach” oraz „urzędowe wykazy nazw miejscowości” i, podobnie jak instrukcje austriackie, nakazuje też zapoznanie się z literaturą naukową oraz popularną (przewodniki turystyczne i krajoznawcze) dotyczącą odcinka zdjęcia (IN1936: 5–6). W przeciwieństwie do wcześniejszych instrukcji odradza jednak kierowanie się starszym materiałem podczas zbierania nazw:

Nazwy znajdujące się na starych mapach nie zawsze są miarodajne, przeto nie należy ich używać jako podstawy do ustalania nazw w terenie, ponieważ mogą być już nieużywane lub skażone wpływami obcemi. Do ustalania nazw w terenie należy przystępować bez jakichkolwiek sugestyj, wypływających ze starych map, wykazów i t. p., aby móc wyłowić nazwę czystą, nieskażoną błędami językowymi, piśmowniowemi, czy innemi. (IN1936: 61)

W tym miejscu stwierdzić trzeba, iż podczas prac terenowych polskim topografom okresu międzywojennego nie zawsze udawało się unikać przenoszenia (niekiedy błędnych) nazw ze starszych map, co widać w spuściźnie nazewnicznej

---

<sup>9</sup> Co nie zawsze dostatecznie dostrzegane jest w pracach toponomastycznych przy ewaluacji materiału toponimicznego wydobytego z map. Na przykład S. Hrabec (1950) w swojej pomnikowej pracy zdaje się nie zauważać w sposób jednoznaczny faktu, iż toponimia Huculszczyzny ekscerpowana przezeń z map WIG w sporej mierze mogła być spuściźnią map austro-węgierskich.

kartografii austriackiej, o której obecności na późniejszych polskich mapach pisze w odniesieniu do terenów Łemkowszczyzny Wojciech Krukar (1992: 48).

Toponomastyczna praca topografa dotyczyła też terenowej aktualizacji map. W przypadku terenów byłego zaboru austriackiego początkowo materiałem podstawowym dostępnym wigowskiemu topografowi były przy reambulacji w dużej skali zdjęcia austriackie 1:25 000 (IN1925: 152), zaś w małej skali – mapa *Spezialkarte* 1:75 000 (IN1925: 171). W ramach przygotowań do reambulacji topograf winien porównać nazwy miejscowości na swoim arkuszu z zapisem w wykazach statystycznych oraz wynotować istniejące różnice i wątpliwości do zweryfikowania na miejscu (IN1925: 159). Porównanie nazw ze spisów urzędowych z unacześnianą mapą i wynotowanie różnic polecała też instrukcja z roku 1937 (IN1937: 7).

Jeśli chodzi o wspomniane „wyciągi z ksiąg statystycznych” i „urzędowe wykazy miejscowości”, to wśród materiałów polskich topograf wigowski korzystać mógł przede wszystkim z publikacji Głównego Urzędu Statystycznego *Skorowidz miejscowości Rzeczypospolitej Polskiej opracowany na podstawie wyników Pierwszego Powszechnego Spisu Ludności z dn. 30 września 1921 r. i innych źródeł urzędowych*, której przygotowanie było jednym z licznych zadań Wydziału Spisu Ludności GUS. Dokładniej metodę opracowania „Skorowidza” oraz użyte do tego źródła opisuje Rajmund Buławski (1930: 124–140), przy czym zaznacza, że publikacja ta nie stanowiła dla Urzędu zadania pierwszoplanowego i zrealizowana być musiała pod presją czasu. Ponadto GUS „nie czując się powołanym do decydowania w sprawach toponomastycznych, nie postarał się o nadanie wykazowi miejscowości, ogłoszonemu w «Skorowidzu» charakteru oficjalnego” (Buławski 1930: 137). W czasach galicyjskich topografowi austro-węgierskiemu dostępne były analogiczne opracowania statystyki państwowej oraz publikacje prywatne.

W Wojskowym Instytucie Geograficznym istniała wyspecjalizowana komórka – „grupa redakcji opisowej i nomenklatury” – która organizacyjnie wchodziła w skład Referatu Ewidencyjno-Kartograficznego Biura Kartograficznego WIG i której zadaniem było m.in. zbieranie i opracowywanie toponimii terenów Polski i państw sąsiednich. W tym celu gromadziła „skorowidze i spisy odnoszące się do nazw miejscowości, nazw historycznych, obiektów geograficznych i t. p. na terenie własnego państwa” (REG1926: 38).

W odniesieniu do instrukcji austro-węgierskiej z roku 1875 wspomnieć wypada też o odwrotnej względem pozostałych instrukcji kolejności wykorzystania urzędowych wykazów nazw miejscowości. W celu weryfikacji zebranej ojkonomii po rozpoczęciu prac zimowych<sup>10</sup> oddziałom topograficznym udostępniane

---

<sup>10</sup> Instrukcje przewidywały podział na prace letnie (terenowe i w kwaterze) oraz zimowe (gabinetowe).

były zestawiane w poszczególnych krajach Monarchii Naddunajskiej rejestry nazw miejscowości. Odstępstwo od zawartych tam form toponimów możliwe było tylko w przypadku błędów drukarskich lub wykazanych błędów językowych (IN1875: 86). W świetle najstarszej spośród analizowanych instrukcji urzędowe spisy nazw nie stanowiły więc pomocniczego materiału wstępnego do ustalania ojkonimii, lecz instancję kontrolną.

## 5. Zbieranie nazw w terenie

Instrukcja austriacka nakazywała topografowi, by nazwy ustalał na miejscu w sposób możliwie najdokładniejszy i najpełniejszy, uwzględniając przy tym wiarygodność informatorów, miejscowy język i poprawną pisownię. Uzyskane toponimy zapisywać miał nie na rysunku zdjęcia, lecz na osobnej oleacie (kalce) napisów (IN1887: 173). Dokument zwracał też uwagę na błędy powstałe podczas zbierania nazw wskutek „niepoprawnej wymowy przewodnika” i „nieznajomości miejscowej mowy ze strony topografa”. W celu uniknięcia błędów polecał zawsze konsultować uzyskane wyniki z władzami politycznymi, leśnikami, zarządcami dóbr, duchownymi, lekarzami itp. (IN1887: 174). W tym miejscu zaznaczyć wypada, że w przypadku Galicji najprawdopodobniej to właśnie zalecenie sprawiło, iż część toponimii zarejestrowanej przez c. i k. topografów na terenach o przytłaczającej przewadze ludności ruskiej miała jednak postać polską (przypuszczać można, że większość wymienionych „weryfikatorów” nie wywodziła się spośród ludności miejscowej i była narodowości polskiej). Konsultację pisowni z wyżej wymienionymi polecała także instrukcja z roku 1903, nakazując przy tym uwzględnianie napisów z katastru (IN1903: 167). Instrukcja polska również nakładała na topografa obowiązek sprawdzania pisowni nazw, przy czym ankietę w postaci formularza zawierającego kolumny „nazwa w księgach statystycznych”, „napis na mapie”, „nazwa używana na miejscu przez:” (podkolumny: „księdza lub nauczyciela”, „obywatela”, „pocztę i urzędy”, „leśniczego”), „uwagi starostwa” (IN1925: 118–119) przeprowadzać miał on jedynie w wypadku, gdy nazwa z ksiąg statystycznych była inna niż używana przez ludność miejscową, inna była jej pisownia lub powstała nowa osada, której nazwa nie była jeszcze ustalona. Instrukcja z roku 1936 nakazuje podczas wykonywania zdjęcia zbierać wszystkie nazwy i sprawdzać jednocześnie urzędowy wykaz nazw osiedli i nazwy ze starych map (IN1936: 61), czemu towarzyszy jednak cytowane wyżej zastrzeżenie dotyczące ich miarodajności. W razie stwierdzenia rozbieżności między danymi z dokumentów urzędowych a ustaleniami własnymi wątpliwości w Austro-Węgrzech przedkładane były za pośrednictwem przełożonych do rozstrzygnięcia władzom politycznym (IN1903: 167), w II RP zaś – uzupełniane uwagami starostwa (IN1925: 119). Dla ścisłości



dodać wypada, że przedstawiany władzom politycznym austro-węgierski formularz z danymi w kolumnie „pisownia” zawierał m.in. następujące podkolumny: „w wykazie miejscowości”, „według katastru”, „wydobyta na miejscu”, „według innych źródeł (starsze mapy, dokumenty, pisownia używana przez pocztę itd.)”, „decyzja władz politycznych” (IN1903: 168).

Nowsze przepisy polskie pouczyły też o sposobie zadawania pytań informatorom:

Podczas zbierania nazw wśród ludności należy umiejętnie formułować pytania. Nie zapytywać się więc np.: „Czy to jest Wielka Wola, las Czarny, góra Biała”, lecz tylko: „Jak się nazywa ta wieś, las, góra”.

Po ustaleniu nazw dla pewnej części zdjęcia należy wypytać się o te nazwy podawane w wykazie nazw lub na mapie, których ludność nie wymienia. (IN1936: 61)

Cytowana instrukcja w razie wątpliwości co do brzmienia lub pisowni nazwy albo w razie występowania nazw synonimicznych polecała oznaczać na kalce napisów takie toponimy znakiem zapytania jako wątpliwe i czynić stosowną uwagę w wykazie nazw (IN1936: 64).

Instrukcje nakazywały też topografowi wspomnianą już wyżej wstępną generalizację i selekcję nazewnictwa. Przepis austriacki wymieniał typy obiektów, jakie winny być opisane, i polecał, by nie przesłaniać rysunku bezwartościowymi nazwami (IN1887: 173). Nazwy zawarte na oleacie, ale przewidziane do pominięcia na *Spezialkarte* – zapisywać miał topograf w nawiasach kwadratowych (IN1875: 61). Najmłodsza z analizowanych instrukcji nazywała nawet napisy „przykrą koniecznością” (IN1903: 167) i stwierdzała:

Konieczne ograniczenie nomenklatury większego znaczenia nabiera w przypadku mapy specjalnej 1:75.000, która rysowana jest na podstawie arkuszy zdjęcia 1:25.000. Ponieważ ocena wartości danej nazwy możliwa jest tylko na miejscu, obowiązuje zasada: na arkuszach zdjęcia zapisywać wyłącznie te geograficzne nazwy własne, które pojawić winny się także na mapie specjalnej”. (IN1903: 176)

Podobnie polska instrukcja z roku 1925 zalecała, aby na oleacie napisów nazwy mniej ważne, które pomijane być winny na mapach w mniejszych skalach, zapisywać w nawiasach (IN1925: 121).

## 6. Znaczenie uzusu i języka miejscowego

We wszystkich instrukcjach widoczna jest uwaga, jaką topografia i kartografia wojskowa poświęcała miejscowemu uzusowi toponimicznemu, co, rzecz jasna, w pierwszej kolejności warunkowane było względami pragmatycznymi

i potencjalną skutecznością komunikacyjną toponimii, którą wojskowy użytkownik miał „przynieść” ze sobą na mapie. Przepisy zwracały więc na ogół uwagę, by rejestrować nazwy szeroko używane i znane (IN1887: 173), a pomijać określenia historyczne i nazwy z map katastralnych, które nie są w powszechnym użyciu, jak również nazwy używane jedynie w nauce (IN1903: 167). Instrukcja polska nakazywała podpisywanie wierzchołków gór nazwą, pod jaką znane były wśród miejscowych, zaś nazwy lasów, pól i łąk polecała rejestrować zawsze, gdy były „dobrze znane i stale używane w okolicy” (IN1925: 120). Najstarszy dokument austriacki wskazywał na fakt, iż w terenach górskich zdarza się, że szczyty noszą w sąsiednich dolinach różne nazwy. O ile jedna z nich dominuje i znana jest w obu dolinach, może być zapisana samodzielnie. W przeciwnym razie zapisywać należy obie – każdą po tej stronie, po której jest używana (IN1875: 91). Zapis obu nazw zalecała również instrukcja polska (IN1925: 120). Znaczenie uzusu miejscowego widoczne było też we wspomnianym wyżej fakcie, iż stanowił on instancję kontrolną dla urzędowych danych toponimicznych.

Z kwestią miejscowego uzusu toponimicznego powiązane było zagadnienie wielojęzyczności. Polskie instrukcje odnosiły się doń następująco:

W miejscowościach, zamieszkałych [tak w oryginale – W.W.] przez ludność mieszaną, do nazw polskich dopisujemy pod spodem w nawiasach nazwy w innym języku, jeżeli te nazwy inaczej brzmią i są używane przez znaczną część miejscowej ludności. (IN1925: 120)

Przy zapisywaniu nazw o brzmieniu niepolskiem, lub rzadko spotykanem, należy jak najstaranniej oddać ich brzmienie, choćby nawet pisownią w języku polskim normalnie nie stosowną (np. Zamostoczje, Bierioza i t. p.). [...]

Gdy zachodzi konieczność podania drugiej nazwy, obcojęzycznej, obok polskiej (w terenach o ludności mieszanej pod względem narodowościowym), wówczas drugą należy umieścić w nawiasie pod nazwą polską. Takie nazwy umieszcza się tylko wtedy, jeśli różnica między nazwą polską a obcojęzyczną jest duża i nazwy te nie są do siebie podobne. (IN1936: 62–63)

Najstarsza instrukcja austro-węgierska kwestię wielojęzyczności regulowała w następujący sposób:

Nieodzowne jest przy tym pełną uwagę poświęcać poprawnej pisowni wszystkich nazw i uwzględniać okoliczne stosunki językowe; stosownie do czego uważać też trzeba na wybór źródeł zasięganym informacji.

W przypadku miejscowości, obszarów itd. zamieszkiwanych przez ludność mieszaną i mających – w różnych językach – więcej niż jedną nazwę, jako nazwę główną oznaczać należy tę powszechnie przyjętą lub właściwą większej części ludności, notując jednak także pozostałe. (IN1875: 60)

Późniejszy przepis austriacki polecał, by „w przypadku ludności mieszanej językowo pierwszeństwo dawać nazwie najczęściej używanej; inne utarte określenia podawać w nawiasach, jednak tylko wtedy, gdy brzmienie ich jest w istotny sposób odmienne i gdy używane są przez znaczną część ludności” (IN1903: 176). Widoczna jest tu pewna różnica: instrukcja polska faworyzowała w pewien sposób wariant polski nazwy, zaś austriacka – wariant częściej używany.

Instrukcje austro-węgierskie (z wyjątkiem najstarszej) i polskie, nie uwzględniając do końca stosunków narodowościowych, zawierały też jednak pewną sprzeczność. Z jednej strony polecały dużą wagę przykładając do zachowania zgodności z uzusem miejscowym, z drugiej jednak w razie wątpliwości odsyłały do osób, które – jak zaznaczono wyżej – w wielu przypadkach nie wywodziły się spośród ludności miejscowej, co w Galicji na terenach zamieszkałych przez ludność ukraińską w szczególności dotyczyło, jak się wydaje, zarządców dóbr, nauczycieli i leśniczych.

## 7. Inne uwagi dotyczące nazw i napisów

Punkty instrukcji poświęcone oleatom i kalkom napisów<sup>11</sup> oprócz kwestii technicznych (np. kolor i rozmiar pisma dla poszczególnych typów obiektów, sposób oznaczania zasięgu nazwy<sup>12</sup>) zawierały też zalecenia dotyczące form rejestrowanych toponimów. Część z nich omówiona została już wyżej (uzus, kwestie wielojęzyczności).

Rzeczowniki rodzajowe *Strom*, *Fluss*, *Bach* względnie odpowiadające im określenia w językach narodowych zapisywać należało tylko tam, gdzie przyjęte było ich używanie w mowie i w piśmie obok zasadniczej nazwy własnej (AN1894: 17–18). W przypadku oronimów człon *-berg* ‘góra’ – o ile należał bezpośrednio do nazwy (np. *Kahlenberg*, *Schneeberg*) – zapisywany był w pełnym brzmieniu. W przeciwnym razie *Berg* (lub rzeczownik w języku narodowym) miało być skracane (jako *B.*)<sup>13</sup>. Instrukcja zwracała też uwagę na fakt, iż fragmenty terenu, łańcuchy i grupy górskie oraz grzbiety często noszą nazwy

<sup>11</sup> Oleata i kalka to terminy synonimiczne, przy czym pierwszy właściwy jest tekstom austriackim i polskiej instrukcji z roku 1925, drugi – młodszym instrukcjom polskim. Oleata/kalka nazw/napisów to osobny arkusz nakładany na rysunek zdjęcia, na którym rozmieszczane były napisy w pełnej postaci. Oprócz oleaty/kalki napisów topograf sporządzał też oleatę/kalkę punktów i kultur.

<sup>12</sup> Kwestie te są przedmiotem osobnego opracowania niżej podpisanego: *Napisy na mapach III zdjęcia topograficznego Austro-Węgier i na zdjęciach Wojskowego Instytutu Geograficznego w Warszawie w świetle instrukcji* (Włoskiewicz 2015).

<sup>13</sup> Człon *-berg* wchodzący bezpośrednio w skład oronimów jest w języku niemieckim dużo częstszy niż leksykalny człon *Góra* w językach słowiańskich z uwagi na niezwykle produktywny w języku niemieckim słowotwórczy proces kompozycji.

tożsame z nazwami kultur (np. *Wiener-Wald*, *Böhmer-Wald*). Nazwy takie bez względu na znaczenie leksykalnych elementów apelatywnych traktowane być winny jak nazwy orograficzne (AN1894: 25, IN1903: 175).

Zgodnie z powyższymi zasady traktowania członu *-berg* podawała już instrukcja z roku 1875, z tym wszakże zastrzeżeniem, że nie zawierała ona jeszcze wzmianki o rzeczowniku w języku narodowym. Stwierdzała natomiast, że oronimy pozbawione elementu apelatywnego *Berg* są z reguły powszechnie znane w geografii bądź lokalnie, dlatego skrót *B.* dodawać należy tylko wtedy, gdy w przeciwnym razie możliwe byłoby pomylenie takiej nazwy z równobrzmiącą nazwą innego nieodległego obiektu (np. z nazwą obiektu powierzchniowego, kultury) (IN1875: 94).

Podobnie instrukcja polska nakazywała zapisywać na kalce nazwy bez rzeczowników „góra”, „las”, „łąka”, jeżeli wyrazy te nie były używane w połączeniu z rejestrowaną nazwą (IN1936: 65), zaś w przypadku nazw złożonych – kolejność słów zachowywać dokładnie taką, jakiej najczęściej używała ludność miejscowa (IN1936: 62).

Pośrednikiem między topografem a kartografem był pisarz oddziału topograficznego, który na sekcje zdjęcia nanosił napisy na podstawie sporządzonych przez topografów oleat. Instrukcje (IN1875: 87; IN1887: 258) stwierdzały jednak wprost, że odpowiedzialny za poprawność nazw i ortografii jest topograf, nie zaś pisarz, oraz że w związku z tym ten pierwszy winien skontrolować napisy po ich naniesieniu i porównać je z oleatą. Niewłaściwy odczyt oleat topografa przez pisarza, a następnie brak właściwego sprawdzenia napisów pisarza przez topografa był możliwym powodem powstania niektórych błędów znajdujących w nazwach zamieszczonych na arkuszach *Spezialkarte*, przy czym głównie chodzi tu o przekręcenia pojedynczych liter. Dla przykładu, nazwy potoków w Czarnohorze mają na arkuszach *Spezialkarte* z lat 1876 i 1914 postać *Kicia p.* i *P. Kicia* wobec *Kizia* na mapie wigowskiej oraz *P. Schuzen* wobec *Szuryn*<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> Brak wszakże całkowitej pewności, iż podane przykłady błędów powstały w istocie w omawiany sposób i na omawianym etapie prac. Jeśli nazwa trafiła do notatek topografa zapisana odręcznym pismem gotyckim (tzw. *Kurrentschrift*), to formy *Kizia* i *Szuryn* (po lewej) zestawione z formami *Kicia* i *Schuzen* miałyby mniej więcej następującą postać (grafika własna):

*Kizia Kicia*  
*Szuryn Schuzen*

## 8. Ówczesna ocena pracy topografów wigowskich

Ocenę pracy toponomastycznej topografów wigowskich oraz interesujące postulaty przedstawił na łamach „Wiadomości Służby Geograficznej” por. Wiktor Romanow. Autor ten niejednokrotnie zresztą wypowiadał się na łamach wydawanego przez WIG kwartalnika w kwestiach toponimicznych. Był też delegatem Instytutu do Komisji przy Ministerstwie Spraw Wewnętrznych dla opracowania wniosków w sprawie ustalenia urzędowej nomenklatury miejscowości w Polsce (Romanow 1930a: 71).

Romanow stwierdza, iż materiał toponimiczny zbierany przez wigowskich oficerów-topografów był na ogół dobry oraz że znacznie wzrosła świadomość znaczenia nazewnictwa geograficznego. Braki wynikały przede wszystkim ze szczupłości czasu, jaki mogli oni poświęcić na sprawdzanie arkusza mapy w terenie. Jednakże posiadający przygotowanie ogólnogeograficzne topografowie WIG byli zdaniem autora najlepszymi zbieraczami nazw. Romanow zauważa też, że niedobór czasu sprawiał, iż topograf do nazw miejscowości znajdujących się na arkuszu podstawowym (tj. na istniejącej już mapie) dodawał jedynie niewielką liczbę nowych i często nie miał też możliwości odpowiedniego ich sprawdzenia (Romanow 1929: 136–137).

Powyższa uwaga wyjaśnia fakt obecności na mapach polskich wielu toponimów przeniesionych z map austriackich, co było przedmiotem wspomnianego wcześniej stwierdzenia W. Krukara.

W związku z naukowym i przede wszystkim militarnym znaczeniem poprawności nazw utrwalonych na mapach Romanow postuluje też zmianę sposobu ich zbierania przez topografów wigowskich oraz przez mierniczych Ministerstwa Robót Publicznych. Oprócz zadań zasadniczych (wykonanie zdjęcia oryginalnego, sprawdzenie mapy) pewna ilość czasu przeznaczona być winna wyłącznie na sporządzenie „roboczej mapy nazw”. Mapa taka stanowić miała znaczne rozwinięcie oleaty napisów – na podkładzie mapowym zawierającym rysunek terenu i sieć dróg topograf miałby rozmieszczać wszystkie nazwy, w miarę możliwości zaznaczając ich dokładny zasięg (dotyczyć to miało wszystkich nazw, a nie tylko – jak na oleatach – samych nazw osiedli). Takie notowanie nazw na mapie, a nie na kalce, ułatwiałoby topografowi poprawne ich umiejscawianie i zdejmowało ten obowiązek (obciążony ryzykiem powstania błędów) z kartografa. Rozwiązanie to, jak zaznacza autor, z dobrym skutkiem stosowane było przed I wojną światową przez topografów austro-węgierskich<sup>15</sup> (Romanow 1929: 137–138).

---

<sup>15</sup> Romanow ma tu najprawdopodobniej na myśli napisy nanoszone na rysunek zdjęcia przez pisarza lub topografa na podstawie oleaty napisów (por. Włoskiewicz 2015).

Lektura *Instrukcji topograficznej Wojskowego Instytutu Geograficznego. Część III. Zdjęcie stolikowe* z roku 1936 pozwala jednak stwierdzić, że postulaty Romanowa nie zostały uwzględnione.

Z językoznawczego punktu widzenia najciekawszy postulat porucznika – dotyczący nie samej pracy, lecz wykszolenia topografa – brzmiał jednak następująco:

[...] byloby bardzo celowe urządzenie dla oficerów Wojsk. Inst. Geograficznego oraz słuchaczy Oficerskiej Szkoły Służby Geograficznej krótkiego, choćby kilkunastogodzinnego kursu fonetyki opisowej języka polskiego. Przejście takiego kursu dałoby możność oficerom W. I. G. zdobywania materiału toponomastycznego o większej wartości naukowej i praktycznej niż dotąd. (Romanow 1929: 138)

## 9. Podsumowanie. Nazwy na mapach

Z badanych przepisów wynika, iż droga toponimów na mapy austro-węgierskie i polskie miała (w zależności od instrukcji) przebieg mniej więcej następujący: 1) topograf zapoznawał się z uprzednio zgromadzonym materiałem toponimicznym ze zdejmowanego obszaru (mapy, przewodniki, schematyzmy, w przypadku ojkonimów – dodatkowo urzędowe wykazy nazw); 2) w trakcie prac terenowych zbierał nazwy, które następnie weryfikował u określonych osób (władze polityczne, poczta, leśnicy, zarządcy dóbr, duchowni, nauczyciele); 3) zebrane nazwy nanosił nie bezpośrednio na rysunek zdjęcia, lecz na oleatę/kalkę napisów (w praktyce austro-węgierskiej nazwy po wstępnej selekcji były następnie w okresie pracy gabinetowej przenoszone z kalki na rysunek zdjęcia, w zależności od instrukcji przez pisarza oddziału topograficznego lub przez samego topografa); 4) materiały przekazywane były kartografom, którzy na podstawie rysunku zdjęcia z naniesionymi nazwami (Austro-Węgry) lub na podstawie rysunku zdjęcia i kalki napisów (Polska) przystępowali do sporządzania map zawierających już nazwy jako napisy.

W instrukcjach obu służb topograficznych widoczny jest brak jakiegokolwiek systematycznej (i sprzecznej z miejscowym uzusem toponimicznym) adaptacji nazw do systemu języka politycznie dominującego, tj. do języka niemieckiego w przypadku Austro-Węgier (przede wszystkim w Przedlitawii) i języka polskiego w wypadku II RP. To poszanowanie języka miejscowego w wymiarze toponimicznym stanie się jeszcze wyraźniejsze, jeśli porównać regulaminowe podejście obu instytutów z produktami państwowej kartografii niemieckiej zarówno okresu Cesarstwa, jak i okresu międzywojennego<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Osobnym zagadnieniem jest kwestia madziaryzacji toponimii na austro-węgierskich mapach Zalitawii.

W Monarchii Naddunajskiej wielonarodowość była składnikiem oficjalnego modelu autoprezentacji państwa i, niezależnie od dominującej pozycji niemieckiej w administracji centralnej (szczególnie w Przedlitawii), uznawanie prawa do używania języków narodowych (w Galicji polski od roku 1869 był wewnętrznym językiem urzędowym administracji rządowej, skarbowej i sądownictwa) przekładało się na instrukcje regulujące toponomastyczną pracę topografa C. i. K. Instytutu Wojskowo-Geograficznego. Nazewnictwo geograficzne nie było w państwie Habsburgów germanizowane, natomiast w przypadku map (w szczególności *Spezialkarte*) uwagę zwraca fakt, że spora część toponimów (nie tylko ojkonimów) z terenów Galicji o znakomitej przewadze ludności ukraińskiej – pojawia się w formie spolonizowanej. Wyjaśnić można to przypuszczalnie – jak zaznaczono wyżej – narodowością „weryfikatorów” zebranej przez topografów toponimii. Pamiętać też trzeba o tym, że dla topografa zbieranie nazw było zajęciem niejako dodatkowym, w związku z czym nie można wykluczyć, iż wywiad toponomastyczny ograniczał on niekiedy do kontaktu z samym niemal wyłącznie „weryfikatorem”, a zarządca dóbr czy leśniczy – będąc narodowości polskiej – podsuwał mu postać (prawdopodobnie zupełnie intuicyjnie) spolonizowaną.

Instrukcje polskie w przypadku współistnienia nazwy polsko- i innojęzycznej preferowały w pewien sposób wersję polską, natomiast nie przekładało się to na kartograficzną polonizację toponimów o postaci właściwej językowi ukraińskiemu i jego dialektom.

W okresie międzywojennym podnoszono nawet pod adresem WIG zarzuty o faworyzowanie toponimów o brzmieniu białoruskim i ruskim kosztem nazw spolszczonych. W odpowiedzi na nie por. Wiktor Romanow wyjaśniał, że WIG dąży do rejestrowania na mapie jedynie nazw mających uzasadnienie historyczne i używanych przez wszystkie warstwy miejscowej społeczności albo jej przeważającą część. Opracowując ojkonimie, WIG stosował się też do zaleceń Komisji Językowej Polskiej Akademii Umiejętności. Anojkonimy (drimonimia, hydronimia, oronimia itd.) istniejące i używane na miejscu tylko w formie ukraińskiej lub białoruskiej – w takiej właśnie formie trafiały na mapę (Romanow 1930b: 433–434).

Podsumowując, stwierdzić wypada, że w świetle analizowanych przepisów możliwa jest próba wyjaśnienia przyczyn różnych formalnych właściwości toponimii zawartej na mapach austro-węgierskich i polskich oraz pogłębiona ich ewaluacja jako źródła toponomastycznego materiału badawczego.

## Literatura i skróty

- AN1894 (1894): *Anhang A zur Instruction für die militärische Landesaufnahme. II. Technischer Theil*. Wiedeń. (pozycja dostępna w Fachbereichsbibliothek Geographie und Regionalforschung Uniwersytetu Wiedeńskiego, oprawiona w jednym woluminie wraz z IN1887).
- Buławski R. (1930): *Metoda opracowania wykazu osiedli zawartego w „Skorowidzu miejscowości Rzeczypospolitej Polskiej”*. „Wiadomości Służby Geograficznej” 1930, z. 2, s. 124–140.
- Czarnota T. (1930): *Polski Przegląd Kartograficzny tom I–II*. „Wiadomości Służby Geograficznej” 1930, z. 1, s. 99–107.
- Faluszczak F. P. (2011): *Kartografia Galicji Wschodniej*. Rzeszów.
- Gałkowski A., Gliwa R. (2014): *Preliminaria do badań nad mikro- i makrotoponimią*. [W:] *Mikrotoponimia i makrotoponimia. Problematyka wstępna*. Pod red. A. Gałkowskiego i R. Gliwy. Łódź, s. 11–16.
- Hrabec S. (1950): *Nazwy geograficzne Huculszczyzny*. Kraków.
- IN1875 (1875): *Instruction für die militärische Landesaufnahme (Militärmappirung). II. Theil*. Wiedeń. (pozycja dostępna w Universitätsbibliothek Wien, Hauptbibliothek, sygn. I 193 680; oprawiona w jednym woluminie wraz z częścią I i III).
- IN1887 (1887): *Instruction für die militärische Landesaufnahme (Militär-Mappirung und Reambulierung). II. Technischer Theil*. Wiedeń. (pozycja dostępna w Fachbereichsbibliothek Geographie und Regionalforschung Uniwersytetu Wiedeńskiego).
- IN1903 (1903): *Instruction für die militärische Landesaufnahme. II. Technischer Theil*. Wiedeń. (wyd. 2.).
- IN1925 (1925): *Instrukcja topograficzna. Część II techniczna*. Warszawa.
- IN1936 (1936): *Instrukcja topograficzna Wojskowego Instytutu Geograficznego. Część III. Zdjęcie stolikowe*. Warszawa.
- IN1937 (1937): *Instrukcja topograficzna Wojskowego Instytutu Geograficznego. Część IV. Unaczęśnianie map*. Warszawa.
- Konias A. (2000): *Kartografia topograficzna Śląska Cieszyńskiego i zaboru austriackiego od II połowy XVIII wieku do początku XX wieku*. Katowice.
- Krukar W. (1992): *Wybrane nazwy topograficzne na mapach Łemkowszczyzny wschodniej*. „Magury”, ’92, Warszawa, s. 34–49.
- Mrózek R. (2003): *Mikrotoponimy jako językowe wyznaczniki przestrzeni kulturowej*. [W:] *Nazwy własne a kultura. Polska i inne kraje słowiańskie*. Pod red. Z. Kalety. Warszawa, s. 197–202.
- REG1926 (1926): *Regulamin techniczny Biura Kartograficznego Wojskowego Instytutu Geograficznego*. Warszawa.
- Romanow W. (1929): *Organizacja prac nad ustaleniem nazw miejscowości w Polsce*. „Wiadomości Służby Geograficznej”, z. 3–4, s. 130–139.
- Romanow W. (1930a): *1-sze posiedzenie Komisji przy Min. Spraw Wewn. dla opracowania wniosków w sprawie ustalenia urzędowej nomenklatury miejscowości w Polsce*. „Wiadomości Służby Geograficznej” z. 1, s. 71–73.
- Romanow W. (1930b): *W sprawie nazw na mapach Wojskowego Instytutu Geograficznego*. „Wiadomości Służby Geograficznej”, z. 4, s. 433–435.
- Rutkowski M. (2001): *Typ przestrzeni społecznej a nazewnictwo (na przykładzie oronimii Tatr)*. [W:] *Toponimia i oronimia*. Pod red. A. Cieślíkowej i B. Czopek-Kopciuch. Kraków, s. 323–331.
- Włoskowicz W. (2015): *Napisy na mapach III zdjęcia topograficznego Austro-Węgier i na zdjęciach Wojskowego Instytutu Geograficznego w Warszawie w świetle instrukcji*. „Polski Przegląd Kartograficzny”. T. 47, nr 1, s. 33–45.
- Włoskowicz W.: *Trójelementowy model znaczenia onimicznego i pojęciowy model onomastykonu* (w druku „Onomastica” LIX, 2015).



### Summary

The Austro-Hungarian and interwar-Polish military survey manuals issued by K. u. k. Militärgeographisches Institut and Wojskowy Instytut Geograficzny defined the way a topographer had to conduct his toponymic work. The examined Austro-Hungarian manuals (dating 1875, 1887, 1894, and 1903) and Polish (1925, 1936, 1937) include numerous paragraphs concerning the way a topographer should collect and note toponyms on topographic survey sheets. The military purpose of the maps that were to be based on the survey had an impact on the formal properties of the toponyms collected by a topographer. The registered names had to be correct and to reflect the real toponymic usus of local people. The toponymic material collected by a topographer had an essential influence on the names placed on published maps. The main finding of the article is that the studied regulations do not impose a linguistic adaptation of local-language toponyms to the politically dominating official languages.



## **RECENZJE, OMÓWIENIA, SPRAWOZDANIA, KOMUNIKATY**

Ewa Młynarczyk: „*Nie święci garnki lepią*”. *Obraz rzemiosła utrwalony w polskiej frazeologii*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego. Kraków 2013, ss. 299

Rzemiosło stanowi ważny element otaczającej człowieka rzeczywistości, co potwierdzają analizy różnorodnych zjawisk językowych. W leksyce i frazeologii znajdujemy rozmaite jednostki, których obecność wskazuje na znaczącą rolę wytwórczości w życiu ludzkim: liczne są nazwy poszczególnych rzemiosł i osób wykonujących je, narzędzi, czynności i procesów oraz miejsc związanych z daną dyscypliną. Wiele stałych połączeń wyrazowych, np. przysłów i idiomów, motywowanych było realiami rzemieślniczymi – niegdyś doskonale znanymi użytkownikom języka, dziś nierzadko zapomnianymi. Znaczenie kulturowe frazeologii, którą można określić mianem rzemieślniczej, sprawia, że stanowi ona bardzo interesujący materiał badawczy.

Z tego powodu na szczególną uwagę zasługuje monografia *Nie święci garnki lepią. Obraz rzemiosła utrwalony w polskiej frazeologii* autorstwa Ewy Młynarczyk. Rozprawa składa się z siedmiu rozdziałów, a zasadniczą część recenzowanej książki poprzedza wstęp, w którym autorka uzasadnia wybór tematu i omawia cel pracy. Jako że frazeologizmy mające związek z rzemiosłem mają często charakter recesywny, ważnym zadaniem „staje się ukazanie miejsca frazeologii motywowanej realiami rzemieślniczymi w zasobie leksykalnym polszczyzny” (s. 9). Autorka stawia przed sobą trzy zadania: opracowanie korpusu stałych połączeń wyrazowych z pola semantycznego ‘rzemiosło’ i wskazanie, z których dziedzin pochodzą stałe połączenia wyrazowe; dokonanie języko-kulturowej analizy zebranych jednostek; przedstawienie tendencji rozwojowych wybranego obszaru frazeologii. We wstępie dokonano również przeglądu prac poświęconych stałym połączeniom wyrazowym o genezie rzemieślniczej.

Rozdział pierwszy, zatytułowany *Historyczne tło rozwoju frazeologii rzemieślniczej*, rozpoczyna się omówieniem opracowań traktujących o dziejach rzemiosła i znaczeniu wytwórczości w życiu człowieka. Zagadnienia te podjęto w pracach z zakresu dziejów kultury materialnej, historii narodu i państwa polskiego, obyczajowości i etnografii, wśród których ważne miejsce zajmują opracowania syntetyczne i encyklopedyczne. Niektórym zawodom, np. młynarstwu, kowalstwu i włókiennictwu, poświęcono osobne monografie. Autorka przywołuje

również poradniki dla uczących się danego rzemiosła. Dodatkowym źródłem informacji są publikacje o charakterze pamiętnikarskim, których walorem jest bogactwo zawartych w nich szczegółów. W rozdziale tym uściślone zostają pojęcia *rzemiosło* i *rzemieślnik*, następnie przedstawiony jest rys historyczny, obejmujący okres od początków rzemiosła do czasów współczesnych.

W rozdziale drugim, poświęconym aspektom metodologicznym, Autorka określa najpierw przedmiot opisu, który definiuje jako „zespół względnie ustabilizowanych połączeń wyrazowych zawierających w swym składzie leksemy z pola semantycznego ‘rzemiosło’” (s. 19). Takie ujęcie sytuuje pracę w nurcie badań stałych połączeń wyrazowych, których komponenty należą do jednego pola semantycznego. Przeprowadzone analizy mają charakter językowo-kulturowy, a ich podstawową kategorią pojęciową jest językowy obraz świata.

Rozdział trzeci zawiera omówienie zakresu i zasad ekscerpcji materiału badawczego. Zanalizowane frazeologizmy i przysłowia pochodzą z opracowań o charakterze leksykograficznym. Podstawowym źródłem jest *Nowa księga przysłów i wyrażen przysłowiowych polskich* pod redakcją Juliana Krzyżanowskiego. Wskazując na liczne niedociągnięcia i usterki tego opracowania, E. Młynarczyk uznaje je za cenny zbiór frazeologizmów i przysłów: „najobszerniejszy, „z niezwykle bogatą dokumentacją tekstową i licznymi odwołaniami słownikowymi” (s. 26). Uzupełnienie stanowią jednostki zebrane przez Autorkę w wyniku ekscerpcji innych słowników<sup>1</sup>. Ponadto materiał zawiera jednostki pochodzące z niektórych opracowań etnograficznych.

Podstawowym kryterium selekcji była obecność komponentu leksykalnego kojarzonego z rzemiosłem w danym stałym połączeniu wyrazowym. Składnikami tymi, w skrócie określanymi w pracy jako *komponent rzemieślniczy*, są nazwy zawodu rzemieślniczego lub wyrazy derywowane od niej oraz nazwy elementów rzeczywistości związanej z wykonywaniem określonego rzemiosła, np.: nazwy narzędzi, nazwy surowców, nazwy wyrobów (s. 29). Do materiału badawczego włączono jednostki oddające specyfikę rzemiosła (np. komponent *szyć*: *szyć/ uszyć buty* komuś, coś *jest szyte grubymi nićmi*), nie uwzględniano natomiast tych, które opisują czynności w gospodarstwie domowym (np. *zaszyj dziurkę, póki mała*). Problemy klasyfikacyjne dotyczyły przede wszystkim jednostki z nazwami przedmiotów codziennego użytku zaliczanych do wyrobów rzemieślniczych. Odrzucono te związki, w których komponent rzemieślniczy wystąpił w znaczeniu metaforycznym (np. *kręcić młynka/ młyńca*).

---

<sup>1</sup> Autorka monografii poddała ekscerpcji następujące opracowania: słownik S. B. Lindego, *Słownik języka polskiego*, tzw. warszawski, J. Karłowicza, A. Kryńskiego, W. Niedźwiedzkiego, *Słownik frazeologiczny języka polskiego* S. Skorupki, *Słownik frazeologiczny współczesnej polszczyzny* S. Bąby i J. Liberka, *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami* pod redakcją A. Kłosińskiej, E. Sobol i A. Stankiewicz, *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego* P. Mülnera-Nieckowskiego, *Wielki słownik frazeologiczny* R. Lebdy.

W rozdziale tym przybliżono również sposób porządkowania materiału badawczego. Wyekscerpowane stałe połączenia wyrazowe podzielone zostały na trzy grupy: korpus tematycznie mocny (jednostki z nazwami zawodów lub ich derywatami przymiotnikowymi; 390 jednostek); korpus tematycznie słabszy (związki z nazwami elementów rzeczywistości rzemieślniczej; 817); korpus tematycznie najslabszy (jednostki bez nazw rzemieślniczych, zawierające odniesienia do sfery rzemiosła; 21). Autorka zauważa, że w badanym materiale występują internacjonalizmy, które z powodu utrwalenia w polszczyźnie można traktować jako elementy języka polskiego pozwalające na rekonstrukcje fragmentów językowego obrazu świata właściwego kulturze polskiej.

Przyjęto podział tematyczny według specjalności rzemieślniczych, który pozwolił na wyodrębnienie 36 grup. Wszystkie zostały zanalizowane w rozdziałach poświęconych następującym dziedzinom, które stanowią: rzemiosła spożywcze, drzewne, skórnicze, włókiennicze, metalurgiczne, budowlane, ceramiczne i szklarskie oraz rzemiosła usługowe. Na podstawie wspólnych powtarzalnych cech wydzielono następujące kategorie opisu: WYKONAWCA, ZAWODOWE CZYNNOŚCI, MIEJSCE PRACY, NARZĘDZIA I URZĄDZENIA, SUROWCE I MATERIAŁY, OBIEKTY PRACY I WYROBY, CZAS PRACY, PATRON, MIEJSCOWOŚCI. Kolejność rozdziałów i ich części uwarunkowana jest stopniem rozbudowania językowego obrazu świata poszczególnych dziedzin i specjalności rzemieślniczych (s. 32)<sup>2</sup>. Najpierw opisywane są szerokie specjalności, a następnie – wąskie (np. młynarstwo i wydzielone z niego krupiarstwo).

Rozdział czwarty, najobszerniejszy, zawiera omówienie językowego obrazu poszczególnych specjalności rzemieślniczych. Zgodnie z przyjętym modelem analizy materiał podzielono na osiem podrozdziałów, wyznaczonych przez wymienione powyżej główne specjalności, w których obrębie zawierają się pozostałe, wydzielone z nich. Na przykład, *Rzemiosła spożywcze* obejmuje następujące kategorie: *Młynarstwo*, *Krupiarstwo*, *Piekarnictwo*, *Piernikarstwo*, *Piwowarstwo*, *Rzeźnictwo / masarstwo*. Poszczególne podrozdziały różnią się liczbą: *Rzemiosła drzewne* to rozdział złożony z największej liczby kategorii (*Koszykarstwo*, *Bednarstwo*, *Smolarstwo*, *Stolarstwo*, *Kołodziejstwo i stelmastwo*, *Sitarstwo*), natomiast *Rzemiosła ceramiczne i szklarskie* – najkrótszy (*Garncarstwo i zduństwo*, *Szklarstwo*)<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Autorka wymienia dwa odstępstwa od przyjętego układu, mianowicie podrozdział poświęcony rzemiosłom usługowym oraz podrozdział zawierający jednostki z komponentami: *rzemiosło, rzemieślnik, warsztat, majster* itp.

<sup>3</sup> Układ pozostałych rozdziałów przedstawia się następująco: *Rzemiosła włókiennicze* (*Przędzalnictwo i tkactwo*, *Krawiectwo*, *Powroźnictwo*), *Rzemiosła budowlane* (*Ciesielstwo*, *Dekarstwo*, *Tractwo*, *Murarstwo*, *Ceglarstwo*), *Rzemiosła skórnicze* (*Szewstwo*, *Kuśnierstwo*, *Garbarstwo*, *Rymarstwo*), *Rzemiosła metalurgiczne* (*Kowalstwo*, *Złotnictwo*, *Zegarmistrzostwo*, *Ślusarstwo*), *Rzemiosła usługowe* (*Balwierstwo i fryzjerstwo*, *Kominiarstwo*, *Druciarstwo*, *Szlifiertwo*, *Obrażnictwo*).

W rozdziale piątym, zatytułowanym *Rzemiosło i rzemieślnicy*, omówiono jednostki frazeologiczne, które stanowią odzwierciedlenie postrzegania rzemiosła i osób należących do rzemieślników. Korpus tematycznie mocny zawiera związki z komponentami *rzemiosło* i *rzemieślnik*, korpus tematycznie słabszy – te ze składnikami *majster*, *warsztat*, *fuszer*, *partacz*, *cech*, *cechowy*, *uczeń*, *król kurkowy*, najstarszy zaś obejmuje zaledwie jeden związek frazeologiczny, mianowicie *złota rączka*. Są one zebrane w sześciu kategoriach: RZEMIEŚLNIK, CECH RZEMIEŚLNICZY, PRACA RZEMIEŚLNICZA, NARZĘDZIA, MIEJSCE PRACY, KRAJE I NARODOWOŚCI. W ostatniej z wymienionych grup znajdujemy jednostki motywowane stereotypowymi wyobrażeniami związanymi ze sferą rzemiosła.

Rozdział szósty zawiera wnioski dotyczące językowego rozdziału rzemiosła. Na podstawie przeprowadzonego badania Autorka stwierdza, że rzemiosła spożywcze dostarczające produktów żywnościowych motywowały największą liczbę połączeń wyrazowych. Do najliczniej reprezentowanych w polszczyźnie należą trzy dziedziny, mianowicie piekarnictwo, piwowarstwo i rzeźnictwo. We frazeologii bogato ilustrowane są również takie rzemiosła, jak wyrób odzieży i przedmiotów skórzanych oraz budownictwo. Stosunkowo dużo jednostek wiąże się tematycznie z rzemiosłami metalurgicznymi, drzewnymi oraz ceramicznymi. Rzemiosła usługowe mają zróżnicowany ilościowo udział w zanalizowanym korpusie: najwięcej jednostek nawiązuje do balwierstwa i kominiarstwa, najmniej zaś – do tych specjalności, których przedstawiciele byli domokrażcami, czyli druciarstwa, szlifierstwa i obraźnictwa. Ogólny obraz rzemiosła jest również dość rozbudowany – tworzy go 88 jednostek frazeologicznych, przy czym wiele z nich „zawiera wyrażone ogólnie składniki JOS zilustrowane na większym poziomie konkretyzacji w ramach JOS poszczególnych specjalności” (s. 207). Szczegółowo omówiono wnioski dotyczące następujących kategorii: wykonawca, zawodowe czynności, miejsce pracy, narzędzia i urządzenia, surowce i materiały, obiekty pracy i wyroby, czas pracy, patron, miejscowości.

Rozdział siódmy, zatytułowany *Frazeologia rzemieślnicza w perspektywie chronologicznej*, zawiera omówienie analizowanych jednostek w aspekcie temporalnym. Przyjęcie perspektywy panchronicznej umożliwiło wskazanie powtarzających się sposobów oglądu zjawisk ze sfery rzemiosła. Analiza pozwoliła na przedstawienie pewnych tendencji rozwojowych w badanym obszarze frazeologii. Przeprowadzone badanie wykazało, że znaczna część przebadanych jednostek to związki, które nie są rejestrowane przez nowsze słowniki. Mimo to we współczesnej polszczyźnie nadal funkcjonuje spora liczba frazeologizmów związanych z rzemiosłem, przy czym współczesny użytkownik języka często nie jest świadomy ich pochodzenia. Autorka pracy wskazuje na dwie przyczyny takiego stanu rzeczy: po pierwsze, zmiany ilościowe i jakościowe są uwarunkowane

działaniem ogólnych tendencji w języku; po drugie, należy je traktować jako efekt wymian materiału językowego, które wynikają z działania postępu cywilizacyjnego.

Monografię podsumowuje zakończenie, w którym zawarto uogólnienia dotyczące wybranej grupy stałych połączeń wyrazowych. Istnienie frazeologizmów i przysłów mających w swoim składzie komponenty ze sfery rzemiosła pokazuje, że wytwórstwo było znane przeciętnemu użytkownikowi języka. Z tego powodu obserwacje dotyczące rozmaitych dyscyplin motywowały liczne związki. Największa liczba jednostek pochodzi z dziedzin związanych z wytwarzaniem wyrobów niezbędnych do życia człowiekowi, takich jak rzemiosła spożywcze, włókiennicze i skórnicze oraz budowlane. Ponadto Autorka zwraca uwagę na fakt, że znaczna liczba frazeologizmów opisuje komunikację międzyludzką.

Bogata bibliografia została podzielona na prace z zakresu historii i etnografii oraz prace językoznawcze. Wyszczególniono prace obcojęzyczne, napisane przez slawistów specjalizujących się w dziedzinie frazeologii. Należy podkreślić, że atutem monografii jest indeks jednostek frazeologicznych. Został on ułożony tematycznie według specjalności rzemieślniczych i podzielony na trzy korpusy ze wskazaniem składnika danej jednostki, który stanowił podstawę zakwalifikowania jej do zasobu frazeologii rzemieślniczej. Te związki, które mają poświadczenia we współczesnych słownikach, zostały zapisane pogrubionym drukiem. Po każdym haśle podawane są najpierw frazeologizmy, a potem przysłowia i powiedzenia.

Recenzowana praca stanowi rzetelne opracowanie interesującego tematu, który do tej pory nie był kompleksowo badany. Wybór zagadnienia badawczego jest trafny, a przyjęcie językowo-kulturowej perspektywy pozwala na dogłębne zbadanie udziału czynników pozajęzykowych w formowaniu się wybranego wycinka frazeologii polskiej. Badaczka analizuje materiał w sposób przemyślany, proponując interesujące rozwiązania metodologiczne. Na szczególną uwagę zasługują również dwa inne tytuły pracy, mianowicie skrupulatna ekscerpcja jednostek i stworzenie hierarchicznie zbudowanego korpusu.

Rzetelne opracowanie materiału stanowi o dużej wartości recenzowanej monografii. Problemy frazeologiczne omawiane są na szerokim tle kulturowym, które obejmuje informacje z wielu dziedzin, co przyczynia się wieloaspektowego ukazania badanych zagadnień. Uznanie budzi klarowność prowadzonych przez Autorkę wywodów i precyzja narracji.

Praca E. Młynarczyk jest więc ważnym i przydatnym opracowaniem nie tylko dla językoznawców polonistów, ale również dla osób zajmujących się badaniami kontrastywnymi. Książka ta może być ponadto cennym źródłem informacji dla historyków, etnografów i innych specjalistów, którzy badają rzemiosło w ujęciu interdyscyplinarnym. Podsumowując, należy uznać recenzo-

waną monografię za książkę ważną i potrzebną, która zawiera wnikliwe analizy frazeologii rzemieślniczej i tym samym znakomicie wypełnia lukę w zbiorze prac z zakresu językowo-kulturowych badań nad stałymi związkami wyrazowymi.

*Joanna Szerszunowicz*

International Conference „Humanities in the Information Society – II”, 24–26.10.2014, Shota Rustaveli State University, The Faculty of Humanities, Batumi, Georgia

In the modern world dominated by advanced technologies, the word *information* is one of the key terms defining the society, which has experienced many rapid changes over the recent decades, to a great extent due to the advancement of technical science. Acknowledging the fact, it is worth posing a question regarding the significance of the humanities in the world. With a view to discussing the role of humanistic sciences in the contemporary reality, Shota Rustaveli State University in Batumi organizes conferences titled “Humanities in the Information Society”. These meetings are meant to offer scientists a possibility of exchanging views on various aspects of humanistic studies across disciplines. The first event “Humanities in the Information Society – I” took place in Batumi in 2009.

In October 2014, following the success of the first conference, the second one was organized at the Faculty of Humanities. It was financially supported by the Ministry of Education, Culture and Sport of Ajara Autonomous Republic. There were about 300 participants from many countries, including Georgia, Canada, Germany, Lebanon, Holland, Poland, Turkey. The researchers who attended the event were presented with an almost three-hundred-fifty-page book of abstracts edited by Marine Giorgadze and Tamar Siradze. Later, two volumes of conference proceedings were published.

In order to offer a wide spectrum of discussion on the humanities at the conference, the following sections were included: Kartvelian Linguistics; Lexicography and Corpus Linguistics; European and Slavic Studies; Semiotics; Translation Studies; Georgian Literary and Folklore Studies; Literary Theory and Foreign Literature; Classical Philology, Byzantine and Modern Greek Studies; Education Science; Mass Media and Intercultural Relations, History and Ethnology, Archaeology and Source Study; Philosophy, Sociology and Religious



Studies. Since there were five working languages, i.e. Georgian, English, German, French and Russian, simultaneous translation was provided for plenary lectures. In the section sessions, the presentations were translated consecutively.

On 24<sup>th</sup> October the conference was opened by professor Marine Giorgadze, the Dean of the Faculty of Humanities, who welcomed all participants. The opening speech was followed by the greetings delivered by Aliosha Bakuridze, the Rector of Shota Rustaveli State University, Giorgi Tavamaishvili, the Minister of Education, Culture and Sport of Ajara Autonomous Republic, Giorgi Masalkin, the Chairman of the Commission for Education, Science, Culture and Sport of the Supreme Council of Ajara Autonomous Republic.

At the plenary meeting, the first speaker was Avtandil Arabuli with a lecture on recent tasks for development of Georgian as a state language. Then Lali Ezugbaia delivered a presentation on the Georgian language abroad, focusing on Georgian dialects and Laz in Turkey, Azerbaijan and Iran. The next speaker, Pius ten Hacken, discussed problems related to terminology in the humanities, giving an insight into the case of noun. The last presenter was Vakhtang Licheli who spoke on central Transcaucasia in the Middle of 1<sup>st</sup> Millennium BC, with a special focus on Grakliani new discoveries. The last part of plenary session was a documentary on students' expedition in Iran. In the afternoon session meetings started. Afterwards the participants visited the Batumi Archeological Museum, where a guided tour was organized.

On the second day, 25<sup>th</sup> October, parallel sessions started worked in the morning. After lunch, session meetings were continued. Poland was also represented at the conference: Joanna Szerszunowicz from The University of Bialystok was invited by professor Irine Goshkheteliani, Head of the Department of European Studies, to deliver a presentation as well as to join the editorial board and to chair a section. I. Goshkheteliani has been actively involved in the cooperation within the framework of cooperation of the project "Intercontinental Dialogue on Phraseology" conducted in Bialystok. When the sessions finished operating, all participants were invited to take part in the round table discussion which was devoted to translation. The specific issue was translation as scholarly work. Many persons contributed to the discussion, which reflected a vivid interest in this issue. It was emphasized that more attention should be paid to the status of translation in many perspectives: scholarly, legal and others.

In the evening, the gala dinner took place, during which the guests could experience the atmosphere of *supra* – a traditional festive Georgian gathering. They tried national dishes; listened to the toasts made by *tamada*, whose duties were performed by the Rector of Shota Rustaveli State University, A. Bakuridze. It was also a great opportunity to listen and dance to Georgian music.

On the third day of the conference the participants took part in a one-day trip, during which they visited an archeological site and a museum in Gonio Fortress, the 1st-2nd century BC Roman fortification. It was an excellent opportunity for the conference participants to learn more about Georgia and its rich history. Then, there was a walking tour of the city centre of Batumi, during which they could see the landmarks, including the Piazza Square and churches.

The conference enabled scientists representing various disciplines of humanities to exchange views and share their experience. The international framework of the discussion ensured a cross-linguistic and cross-cultural perspective of the issues which were presented. The organization of the event was perfect thanks to Professor M. Giorgadze's involvement and skills as well as other staff and students' help.

To sum up, it should be concluded that the conference was successful in many respects: not only scientific and organizational, but also cultural and human. The participants had an opportunity to experience famous Georgian hospitality, learn about the history of the nation, see Georgian national dances, taste traditional dishes and visit many places of interest in Batumi and in the vicinity of the city. The scientific and cultural programs were very well received by all persons who attended the event. Last but not least, the participation in the conference was a great occasion to create a network of scholars, who will be cooperating in the future.

*Joanna Szerszunowicz*

## **Recenzenci**

**Zofia Abramowicz**, Uniwersytet w Białymstoku  
**Laura Bailey**, Department of Linguistics, University of Kent, UK  
**Zbigniew Chojnowski**, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
**Monika Cichmińska**, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
**Małgorzata Magda Czekaj**, Instytut Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk w Krakowie  
**Anna Dargiewicz**, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
**Halszka Górny**, Instytut Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk w Krakowie  
**Magdalena Graf**, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu  
**Ewelina Grześkiewicz**, Instytut Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk w Krakowie  
**Anna Jaroszevska**, Uniwersytet Warszawski  
**Iwona Kosek**, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
**Renata Kucharzyk**, Instytut Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk w Krakowie  
**Ewa Kujawska-Lis**, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
**Oleg Leszczak**, Uniwersytet w Tarnopolu (Ukraina), Uniwersytet Jana Kazimierza w Kielcach  
**Jarosław Liberek**, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu  
**Iwona Maciejewska**, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
**Renata Makarewicz**, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
**Iza Matusiak**, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
**Alina Naruszewicz-Duchlińska**, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
**Joanna Orzechowska**, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
**Emil Poplawski**, Instytut Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk w Krakowie  
**Joanna Sobańska-Jędrych**, Uniwersytet Warszawski  
**Wanda Szulowska**, Instytut Sławistyki, Polska Akademia Nauk w Warszawie  
**Dorota Szumska**, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie  
**Maria Wojtak**, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie  
**Ewa Wolnicz-Pawłowska**, Uniwersytet Warszawski  
**Mariola Wołk**, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
**Boryan Yanev**, University of Plovdiv, Faculty of Languages and Literature



## Zasady etyczne

Redakcja kwartalnika „Prace Językoznawcze” wprowadza zasady, których celem jest przeciwdziałanie przejawom nierzetelności naukowej, a w szczególności: zaporę ghostwriting i zaporę guest authorship.

Zjawisko ghostwriting zachodzi wówczas, gdy ktoś, kto wniósł istotny wkład w powstanie pracy nie został wymieniony jako jej współautor, bez podania jego roli w podziękowaniach zamieszczonych w publikacji.

Zjawisko guest authorship ma miejsce wówczas, gdy udział autora jest znikomy lub w ogóle nie miał miejsca, a pomimo to jest on autorem/współautorem publikacji.

W ramach zapory ghostwriting redakcja wymaga od autorów publikacji podania ich afiliacji i kontrybucji, czyli ujawnienia, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp., wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji, przy czym główną odpowiedzialność za rzetelność informacji ponosi autor zgłaszający manuskrypt do druku.

W ramach zapory guest authorship Redakcja wymaga w przypadku dwóch lub większej liczby autorów tekstu złożonego do „Prac Językoznawczych” podania procentowego wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji.

Oba te zjawiska są przejawem nierzetelności naukowej, stąd wszelkie wykryte przypadki nierzetelności naukowej (np. przepisywanie fragmentów innych prac bez podania przypisów) będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucji zatrudniających autorów, towarzystw naukowych itp.).

W związku z zapobieganiem tego typu zjawiskom prosimy Autorów o oświadczenie, iż praca jest oryginalnym wynikiem ich badań.

## Procedura recenzowania

Zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w czasopiśmie stosuje się następujące zasady recenzowania publikacji naukowych:

1. Wszystkie prace złożone do publikacji w kwartalniku „Prace Językoznawcze” są recenzowane.

2. Do oceny każdej publikacji powołuje się co najmniej dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki naukowej afiliowanej przez autora publikacji.

3. Recenzentami są zawsze samodzielni pracownicy nauki o dużym dorobku naukowym i wiedzy. Recenzentem publikacji nie może być osoba pozostająca w relacjach osobistych lub podległości zawodowej z autorem publikacji.

4. Autorzy publikacji i recenzenci nie znają swoich tożsamości (double-blind review proces). W pozostałych przypadkach recenzent podpisuje deklarację o niewystępowaniu konfliktu interesów, przy czym za konflikt interesów uznaje się zachodzące między recenzentem a autorem bezpośrednie relacje osobiste (w szczególności pokrewieństwo do drugiego stopnia, związek małżeński), relacje podległości zawodowej lub bezpośrednią współpracę naukową w ciągu ostatnich dwóch lat poprzedzających rok przygotowania recenzji.

5. Recenzja ma formę pisemną i kończy się jednoznacznym wnioskiem, co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.

6. Jeżeli recenzenci dopuszczają artykuł do publikacji bez uwag, Autorowi przekazuje się tylko recenzję dotyczącą tego artykułu.

7. Jeżeli recenzenci dopuszczają tekst do publikacji pod warunkiem wprowadzenia poprawek (podają uwagi i wnioski sugerujące poprawienie tekstu), Autor otrzymuje złożony do publikacji tekst pracy i recenzję. Autor ma obowiązek poprawienia tekstu zgodnie z uwagami recenzentów i ponownego przesłania go do publikacji w wersji papierowej i elektronicznej lub może zrezygnować z jego publikowania.

8. Nazwiska wszystkich recenzentów „Prac Językoznawczych” są publikowane jako lista recenzentów na stronie internetowej i w wersji drukowanej czasopisma. W celu zachowania anonimowości nie ujawnia się, kto recenzował dany numer czasopisma lub poszczególne publikacje.

9. Kryterium zakwalifikowania publikacji do druku jest uzyskanie dwóch pozytywnych recenzji, zastosowanie się do wskazań w nich zawartych (jeśli takie wystąpiły) i zgodność zgłaszanego tekstu z profilem czasopisma.

### **Zasady przygotowania tekstów do druku w czasopiśmie „Prace Językoznawcze”**

1. Do druku w kwartalniku „Prace Językoznawcze” przyjmowane są materiały nigdzie dotąd niepublikowane. Wszystkie artykuły zamieszczane w kwartalniku są recenzowane.

2. Kwartalnik „Prace Językoznawcze” publikuje materiały w języku polskim, innych językach słowiańskich lub w językach kongresowych: angielski, rosyjski, niemiecki, francuski.

3. Do druku przyjmowane są: artykuły, recenzje, omówienia, sprawozdania i archiwalia. Maksymalna objętość artykułu wynosi 20 stron, recenzji, omówienia, sprawozdania – 8 stron.

4. Przy każdym tekście należy podać nazwisko autora, adres mailowy oraz afiliację tekstu. W przypadku dwóch lub większej liczby autorów publikacji złożonej do „Prac Językoznawczych” autorzy mają obowiązek podania procentowego wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji. Wszelkie wykryte przypadki nierzetelności naukowej będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucji zatrudniających autorów, towarzystw naukowych itp.).

5. Do druku przyjmowane są prace napisane w programie Word. Tekst należy złożyć na nośniku multimedialnym i przesłać pocztą jego wydruk w 1 egzemplarzu.

6. Jedna strona tekstu powinna zawierać 30 wersów po 60 znaków, łącznie z odstępami międzywyrazowymi. Dotyczy to również przypisów, cytatów i bibliografii (format A4, czcionka: Times New Roman, wielkość czcionek 12, odstępy między wierszami 1,5, akapit 10). Marginesy powinny mieć wymiary: górny 25 mm, dolny 35 mm, lewy 35 mm, prawy 35. Do tekstu należy wprowadzić kursywę i pogrubienia. Nie należy stosować podkreśleń i pisać tekstu wielkimi literami.

7. Przypisy należy zamieszczać na każdej stronie pod tekstem głównym. Powinny być numerowane. Przypisy bibliograficzne (tzw. wewnętrzne) umieszczane w tekście, powinny zawierać nazwisko autora, rok wydania pracy i jej stronę, np.: (Skubalanka 1988: 11). W przypadku stosowania przypisów bibliograficznych na końcu artykułu należy zamieścić literaturę w układzie:

– dla prac zwartych: nazwisko i pierwsza litera imienia, rok wydania, tytuł pracy, miejsce wydania, strony;

– dla artykułów: nazwisko i pierwsza litera imienia, rok wydania, tytuł artykułu, nazwa czasopisma, numer, rok, zeszyt, strony lub jeżeli artykuł mieści się w pracy zbiorowej – jej tytuł, nazwisko redaktora, miejsce wydania i strony.

Tabele powinny być napisane na oddzielnych kartkach załamanych do formatu A4, napisane w układzie podobnym do drukarskiego.

Mapy i rysunki powinny być wykonane w skali 1:1, techniką komputerową lub czarnym tuszem o jednakowej grubości kresek oraz jednakowej wielkości napisów na białej kalce technicznej.

8. Do każdego artykułu należy dołączyć: tłumaczenie tytułu na język angielski, abstrakt tekstu, słowa kluczowe oraz streszczenie w języku polskim i angielskim. Streszczenie o objętości do 0,5 strony powinno zawierać przedmiot, metody i wyniki badań. Abstrakt, inaczej zarys treści, powinien określać, czego praca dotyczy, jaki jest jej cel. Słowa kluczowe – do 5 wyrazów – powinny określać zawartość tekstu.

**Teksty, które nie spełniają wymogów formalnych, nie będą przyjmowane do druku.**