

ISSN 2353-2912
1(6)2018

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

Forum Filologiczne

ATENEUM

Ateneum Philological Forum

Pod redakcją

Katarzyny Kukowicz-Żarskiej

SEARCH AND RESEARCH

BADANIA I POSZUKIWANIA

Gdańsk 2018

Komitet Wydawniczy:

prof. zw. dr hab. Edmund Kotarski (przewodniczący), prof. nadzw. dr hab. Zdzisław Aleksander,
prof. nadzw. dr Hanna Dubrzyńska, prof. nadzw. dr hab. Marcin Krawczyński, dr Katarzyna Kukowicz-Żarska,
prof. nadzw. dr hab. Henryk Olszewski, prof. zw. dr hab. Waldemar Tłokiński,
dr Bartosz Wiśniewski.

Redaktor naczelny: dr Katarzyna Kukowicz-Żarska, Ateneum-Szkoła Wyższa (Polska)

Komitet Naukowy Czasopisma *Forum Filologiczne Ateneum*:

Filologia angielska

Prof. Desmond Graham, The University of Newcastle, Newcastle upon Tyne (Wielka Brytania)

Prof. Henryk Kardela, Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie (Polska)

Prof. Tom Napieralski University of Colorado, Colorado Springs (Stany Zjednoczone)

Prof. Piotr Stalmaszczyk, Uniwersytet Łódzki (Polska)

Filologia włoska

Prof. Mercedes Arriaga Florez, Universidad de Seville (Hiszpania)

Prof. Dario Tomasello, Università degli Studi di Messina (Włochy)

Prof. Maria Rosaria Vitti-Alexander, College Nazareth-Rochester (Stany Zjednoczone)

Filologia hiszpańska

Prof. Antonio Pamies Bertran (Universidad de Granada) (Hiszpania)

Prof. Luis Luque Toro (Università Ca' Foscari, Venezia) (Włochy)

Dr Lucia Luque Nadal (Universidad de Cordoba) (Hiszpania)

Filologia germańska

Prof. zw. dr hab. Grażyna Łopuszańska-Kryszczuk, Uniwersytet Gdański (Polska)

Prof. zw. dr hab. Mariola Wierzbicka, Uniwersytet Rzeszowski (Polska)

Recenzja tomu:

Prof. Rafael Lopez-Campos Bodineau, Universidad de Seville (Hiszpania)

Redaktorzy języka angielskiego: Dorota Skowrońska, Arkadiusz Janczyło

Redaktor języka hiszpańskiego: Fernando Torrens

Redaktor języka włoskiego: Linda Balistrelli

ISSN 2353-2912

© Copyright by „Ateneum-Szkoła Wyższa” w Gdańsku 2019

Pierwotna wersja czasopisma drukowana.

Adres Redakcji:

„Ateneum – Szkoła Wyższa” w Gdańsku, ul. 3 Maja 25A, 80-802 Gdańsk

e-mail: wydawnictwo@ateneum.edu.pl

Wydawnictwo

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku

Przygotowanie do druku: Violetta Pastwa

Projekt okładki: Katarzyna Krawczyńska

Druk i oprawa: SOWA Sp. z o.o., 05-500 Piaseczno, Raszyńska 13

Nakład 100 egz.

Spis treści

Słowo wstępne

LINGUISTICS

Mercedes ARRIAGA FLOREZ, Daniele CERRATO, Alessia DELLA ROCCA
Interlinguistic crosses and transexuality in María Rosal

Marzena GUZ

Niemieckie ślady w reportażach Melchiora Wańkowicza z tomu „Anoda i katoda”. Reportaże z części „Kraj lat dziecińczych” w perspektywie leksykalnej

Arkadiusz JANCZYŁO

In search of image manipulation mechanisms in a public person's speech interpretation – a case study

Agnieszka ŁAZOR

Influencia de las lenguas prerromanas en la lengua española

Katarzyna KUKOWICZ-ŻARSKA

O wartościowaniu i prawdzie w języku i tekście. Język narodowego socjalizmu w perspektywie językoznawczej i socjokulturowej

Melisa MARAS

Egzotyzacja i domestykacja w polskim tłumaczeniu powieści „Harry Potter i Kamień Filozoficzny” J. K. Rowling

Dorota SKOWROŃSKA

Constructed Languages of Hildegard of Bingen and Suzzette Haden Elgin. Female Empowerment through Language?

Agata ZAPŁOTNA

La vitalità del congiuntivo nel linguaggio televisivo

LANGUAGE TEACHING

Anna HERRA, Anna KULIŃSKA

The role of feedback in the process of learning English as a foreign language

Janusz KAWKA

Identyfikacja i klasyfikacja błędów językowych na lektoracie języka niemieckiego

Renata MAJEWSKA

Autonomia w klasach dwujęzycznych: sprawozdanie z badań jakościowych

Katarzyna WALKOWSKA

Interkulturelles Lernen und Lehren im Fremdsprachenunterricht – warum, wozu und wie?

REPORTS

Dorota SKOWROŃSKA

Report on the Language Show, London, 9-11 November 2018

Notki o autorach

Słowo wstępne

Oddajemy w Państwu ręce kolejny tom naszego czasopisma. Za motyw przewodni niniejszego tomu obraliśmy *badania i poszukiwania* w szerokim kontekście filologicznym. Gwarantem rozwoju nauki, w naszym mniemaniu, jawi się dociekliwość badawcza, poszukiwanie nowej myśli czy ścieżki naukowej, a jej następstwem wnikliwe i rzetelnie prowadzone badania. Te idee przyświecają także autorom, prezentującym na łamach naszego czasopisma swe aktualne zainteresowania i osiągnięcia naukowe.

Gros artykułów zawartych w niniejszym woluminie stanowią rozważania językoznawcze, które dla większej przejrzystości uszeregowane zostały w dwóch kategoriach: językoznawstwo i nauczanie języka. Ich autorzy prezentując swą własną interpretację głównej myśli tomu pozwalają nam zagłębić się w prowadzone przez siebie *badania i poszukiwania* na polu języka.

Prof. Mercedes Arriaga Florez, dr Daniele Derrato oraz Alessia Della Rocca analizują różne strategie tekstowe, przy pomocy których María Rosal Nadales tworzy transtekstualną konstrukcję w swojej antologii „Al este del andén”. Autorzy przybliżają zastosowanie tej techniki, mającej być odpowiedzią na szereg zagadnień, takich jak np. aktywna rola czytelnika w procesie recepcji tekstu, efekt zaskoczenia i ironii, postmodernistyczna fuzja kultury klasycznej i popularnej, etyczno-estetyczne zobowiązanie do wskazywania sprzeczności, tworzenia nowych metafor czy wreszcie wpływania na recypienta, zachęcając go do refleksji i kreowania nowych sposobów myślenia.

Prof. Marzena Guz bada z perspektywy leksykalnej niemieckie ślady w reportażach Melchiora Wańkowicza z tomu „Anoda i katoda”. Autorka przedstawia słownictwo mające na sobie piętno wpływów niemieckich oraz słownictwo polskie odnoszące się do Niemiec, jak również sposoby polonizacji prezentowanego materiału leksykalnego, stawiając jednocześnie pytanie, skąd u autora urodzonego „na obszarze państwa carów” występuje taka obfitość słów związanych z Niemcami.

Mechanizmy manipulowania w przestrzeni publicznej analizuje mgr Arkadiusz Janczyło. Prezentowane studium przypadku opiera się na jakościowej analizie mowy osoby publicznej, którą jest tu Lech Wałęsa, wraz z jej językiem i tłumaczeniem. Autor bada także sposoby, jakimi w przestrzeni publicznej można manipulować ową mową i jej tłumaczeniem, aby stworzyć określony wizerunek publiczny.

Mgr Agnieszka Łazor analizuje wpływ języków przedromańskich na język hiszpański, argumentując, iż choć przed romanizacją Półwysep Iberyjski był zamieszkały przez społeczności posługujące się odrębnymi językami, a językiem urzędowym był łacina, to jednak kontakt języków lokalnych z łaciną pozostawił ślady zachowane we współczesnym języku hiszpańskim.

Dr Katarzyna Kukowicz-Żarska zajmuje się w swej publikacji tematyką wartościowania w języku i tekście oraz analizuje pojawiającą się w tym kontekście relację prawda-falsz. Podstawę dla tych rozważań tworzy język narodowego socjalizmu, analizowany w perspektywie językoznawczej i socjokulturowej. Autorka postrzega tekst i jego rolę przez pryzmat wartości w kontekście uniwersalnym, ale także przez pryzmat reprezentowanych w nim językowych środków wartościowania i metod oceny.

Mgr Melisa Maras bada zjawiska egzotyzacji i domestykacji w polskim tłumaczeniu powieści „Harry Potter i Kamień Filozoficzny” J. K. Rowling. Autorka zmaga się z pytaniem o intencje użycia udomowienia i egzotyzacji, przyświecające Andrzejowi Polkowskiemu przy tłumaczeniu omawianej serii, a wybrane fragmenty powieści, dotyczące szerokiej kategorii jedzenia, analizuje w szerszym kontekście językowo-kulturowym.

Mgr Dorota Skowrońska przedstawia języki sztuczne Hildegardy z Bingen i Suzette Haden Elgin i stawia w tym kontekście pytanie o możliwość wzmocnienia pozycji kobiety poprzez język. Autorka bada możliwe klasyfikacje *lingua ignota* i *Láadan* oraz ich cechy gramatyczne, leksykalne i fonologiczne, stawiając sobie jednocześnie za cel ustalenie sukcesu języków sztucznych w stosunku do ich założenia pierwotnego lub sugerowanego przez samych ich twórców, jak również celów ogólnie ustalonych dla tego typu języków.

Mgr Agata Zapłotna ukazuje efekt swych badań w zakresie włoskiego języka telewizyjnego. Autorka argumentuje, iż język telewizyjny jest obecnie uważany za odzwierciedlenie włoskich odmian i języka mówionego, a mimo tego nadal istnieje heterogeniczny język tego typu. Jako taki stanowi on zbiór różnych stylów i rejestrów, charakteryzujących się odmiennymi zjawiskami językowymi niż mowa bez nadzoru.

Tematykę nauczania języka obcego podejmują mgr Anna Herra i dr Anna Kulińska, badając rolę informacji zwrotnej w procesie nauczania języka angielskiego jako obcego. Autorki podkreślają rolę informacji zwrotnej jako relewantnego elementu interakcji uczeń-nauczyciel, służącego zrozumieniu indywidualnych potrzeb ucznia jako podmiotu procesu nauczania języka obcego. Informacja taka pozwalać ma, zdaniem autorek, na dostosowanie instrukcji, ocen i komentarzy, by wspierać tym samym ucznia w nauce języka.

Mgr Janusz Kawka podejmuje tematykę identyfikacji i klasyfikacji błędów językowych w procesie nauczania języka niemieckiego. Autor analizie błędów przypisuje istotną funkcję, służącą zarówno celom pedagogicznym jak i psycholingwistycznym, która udzielić ma uczącemu odpowiedzi na pytanie, jakie treści nauczania zostały już opanowane, a na jakiej płaszczyźnie występują jeszcze deficyty.

Dr Renata Majewska prezentuje przebieg i wyniki badań jakościowych, dotyczących rozwoju kompetencji dyskursywnej w warunkach półautonomii w oddziałach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim. Autorka dzieli się także szerszą refleksją nad sposobami rozwijania autonomii wśród uczniów takich właśnie klas

Tematykę interkulturowości w procesie nauczania i uczenia się języka obcego na podjęła dr Katarzyna Walkowska, starając się udzielić odpowiedzi na pytania, dlaczego, w jakim celu i w jaki sposób może być ona realizowana na lekcjach języka obcego.

Życzymy miłej lektury.

Katarzyna Kukowicz-Żarska

LINGUISTICS

Mercedes ARRIAGA FLOREZ¹, Daniele CERRATO², Alessia DELLA ROCCA³
Universidad de Sevilla, Ateneum University Gdansk

Interlinguistic crosses and transexuality in María Rosal

Summary

The objective of this article is to analyse the different textual strategies with which María Rosal Nadales makes a transtextual construction in her anthology "Al este del andén". The use of this technique responds to different reasons: the active role that is assigned to the reader and the playful character in which the writing is framed, the tribute to and poetic concordance with other authors, the surprise effect and the irony, the postmodern fusion of classical culture and popular culture and, finally, the ethical-aesthetic commitment to point out contradictions, create new metaphors and encourage the reader's reflection together with new ways of thinking, especially around the figure of the woman poet and the representation of the female body.


Keywords: María Rosal, poetry, Interlinguistic crosses, transtextuality, gender


1. Introduction

The objective of the present contribution is to analyse linguistic intersections and transtextuality (Genette, 1997) in some compositions of María Rosal's work, *Al este del andén* (2015), where discourses and statements of different origin and condition (cultural, filmic, philosophical, of everyday life) are inserted, together with quotations from other poets, revisited and adapted to new contexts.

The use of this technique refers to the active role that our poet assigns to her ideal reader (Eco, 1979), explicitly invited to discover passages and references, since the interpretation of the quotation or the allusion is not mandatory but optional, and it completely depends on the abilities and skills of the reader. The playful character of this proposal, with its Barthesian flavour, which offers itself as "pleasure of the text" (Barthes, 1974), with regard to language games, ironic variations or surprise closures, intersects with the condition of what Borgues defines "labyrinth"⁴, where the already known verses of tradition are not closed or

¹  <https://orcid.org/0000-0001-6039-6949>.

²  <https://orcid.org/0000-0001-7238-1381>. The research activity of Dr. Daniele Cerrato that has led to the compilation of this article has been funded by the "VI Plan Propio" of the University of Seville.

³  <https://orcid.org/0000-0003-1373-134X>.

⁴ The poem "Laberinto", by the Argentine poet Jorge Luis Borges, which says:

"No esperes que el rigor de tu camino
que tercamente se bifurca en otro,
que tercamente se bifurca en otro,
tendrá fin. Es de hierro tu destino".

finished, but continue, they widen, branch out in the variants, in the comments, and are used as materials of new compositions, without end. This way of proceeding rests on a deliberate ethical, aesthetic and social commitment to transform the imaginary and the categories with which reality is conceived, through what Umberto Eco (1979) calls "an inferential walk", that is the assimilation, interpretation and appropriation of elements coming from other texts, through a personal reading.

María Rosal is not limited to quotation, allusion or mention, but highlights the relationship of affinity and sisterhood with other ancient and modern authors and the process of constructing her poetry through other people's materials⁵. Her transtextuality accounts for her aesthetic practice, which absorbs and cannibalizes other texts to build its own ethic-aesthetic. It is so evident that even the autobiographical perspective "is contaminated by the lives of others, either real or imaginary" (Arriaga Flórez, 2019: 12), and narrated through linguistic materials or quotes from other poets, in a sort of autobiography by means of third parties or polyphonic autobiography, which contains fragments of other people's biographies.

Also the postmodern pastiche finds space in *Al este del andén*, where we find sonnets in the Baroque style of Francisco de Quevedo or Lope de Vega, where elements are superimposed in a real montage made of paradigmatic relations of substitution or selection of part of previous texts and, at the same time, of affirmation of new meanings.

Even if the concept of transtextuality is applied above all in narrative and not in poetry, we can extrapolate it for our analysis, considering the narrative vocation of many of María Rosal's compositions, a feature reported by critics (Vara, 2018). We can observe in "*Al este del andén*" three out of the five basic types of transtextuality: intertextuality, that is the formula of textual coexistence, the reference or inclusion of some parts of a text in another; metatextuality or critical relationship between the text and its metatexts; hypertextuality or constraint that unites a text with another previous one, in which it is based, by transformation or imitation. It is obvious that these typologies do not appear in a pure state, well delineated, but sometimes amalgamated or superimposed in a bricolage exercise.

The title of María Rosal's work itself already responds to these modalities, in a clear allusion to the 1955 film "*East of Eden*", "*Al este del Edén*" in Spanish, a film version of director Elia Kazan of the novel by the American Nobel Prize winner John Steinbeck (1952), with the relevant added irony and desecration: from the eternity of the idyllic "Eden", to the

⁵ María Rosal herself points out that the use of parody, collage, eclecticism, quotations and intertextuality are not only features of postmodernity in Spanish poetry, but more concretely can be found in poetry written by women (Rosal, 2007).

haste which is implicit in the "binary", meaning not the distance between the two, but the syncretism and the coincidence.

2. Intertextuality

It can be said that some compositions present a high degree of intertextual complexity (Bernardelli, 2000) and are configured as syllepsis (Riffaterre, 1979), referring simultaneously to different discursive contexts.

Nosotros, los de entonces,
no sabíamos besar.

Mientras Bogart pensaba –el muy ingenuo–
que siempre les quedaría París,
nosotros,
los de entonces, hacía tiempo
que habíamos asaltado

la Bastilla.

In the passage, belonging to the lyric "*Ars amandi*", we can observe a quote by the poet Pablo Neruda in the first verse but, while he finishes the sentence by writing: "ya no somos los mismos", María Rosal modifies it to adapt it to the theme of her poetry and the autobiographical context in which it develops, which is adolescent love.

In the second stanza, the name of "Bogart" refers to the film "Casablanca" and, consequently, to the quotation of a line that the American actor has in the film and that, although it comes here as an indirect speech, it keeps all the characteristics of the line of the protagonist of the film. María José Porro (2002), points out that María Rosal makes a parodic use of intertextuality and tends to reverse and re-read all the myths and stereotypes, merging the traditional and cultured linguistic registers together with the modern and popular.

The space-time fusion is very evident, on the one hand, París-Casablanca-Fernán Núñez (the village where the poet was born and lives, near Cordoba), on the other the French Revolution, the Second World War and the discovery of sexuality in the province during the

Francoism, a syncretic and personal journey on the trail of one's desire, against the moral of the time. The use of the metaphor-metonymy "La Bastilla", to refer to the disobedience-revolution that assumed such behaviour (kissing in the darkness of a cinema), hides the hypertextual procedure that supposes the use of this euphemism, clear mimesis of linguistic impositions of that era, where one could not talk openly about any aspect that had to do with sexuality.

“Eterno retorno” is an intertextual example of adaptation, where the first two lines are a reference to Gustavo Adolfo Bécquer. Only a difference in verbal time (“Volverán las oscuras golondrinas”), differentiates his verse from María Rosal’s (“Volvieron las oscuras golondrinas”).

Volvieron las oscuras
golondrinas,
volvieron los vencejos,
volvió a crecer la zarza en las enredaderas
del jardín,
volvimos a podar los árboles frutales
y volvimos a hacer la declaración de la renta.

Intertextuality is placed at the service of bringing the literary text closer to everyday life, the abstraction of the romantic poet becomes the routine of life, passing from the idealism and lightness of the future ("volverán") to the certainty and heaviness of the past ("volvieron"). The "golondrina" (swallow), symbol of spring and love, turns into "vencejo" (swift) which, despite the same black colour, does not present the poetic glamor of the swallow. Moreover, in Spanish, "vencejo" has another meaning that refers to the "bond" and, therefore, to the wear and tear that everyday life produces in two people linked not by love, but by habit; the garden is not a locus amœnus anymore, but a place where people work to collect the fruit to eat, up to the income statement (declaración de la renta), following a descending scale.

Bécquer's text becomes a palimpsest (Genette, 1997) on which to rewrite a love story that loses all its romantic character in favor of its repetitive aspect, which transforms spirituality into materiality. This kind of intertextuality becomes a process of thesis and antithesis, where María Rosal brings together two different contexts of signification: romantic love vs postmodern love, which does not mean the denial of love at all, but another version of

it, where passion and desire are overwhelmed by trivial and venial gestures, through an ironic and sly look, which replaces and rewrites the romantic relationship in the joint gesture of the income statement, building a surprise closure.

3. Metatextuality

In "Venenos y otras hierbas", eclecticism joins parody, constituting an "intertextuality coming from different and opposite sources: liturgy, advertisement, songs" (Benegas, 1997: 59). It appears as a collage of interdiscursivity (Segre, 1984; Robyns 1999), which approaches plurilingualism, polyphony and dialogism (Bachtin, 2003). The narrative tendency configures the text as a micro-story, in which the synecdoche acts, concentrated in partiality and in the fragment of every collected opinion.

The subject of the verse by Jaime Gil de Biedma "que la vida iba en serio uno lo empieza a comprender más tarde", is significantly modified with the term "poesía", thus emphasizing their interchangeability, in a composition that is in fact a "textual genetics", which reflects on the meaning of writing:

Los estúpidos: ¡Pero mira que es fácil!

Los prácticos: Ahora vivirás en paz.

Los poetas: Que la poesía *iba en serio*,
uno lo empieza a comprender más tarde.

Los astrólogos: Cuando Marte descansa
en el campo de Venus
volverá la palabra.

El hereje: Oh, tú, poesía, que estás
en los cielos, no me dejes caer
en la tentación de olvidarte.

El inocente: ¿Por qué
me has abandonado?

El ebrio: Ja.

Ante tanta opinión y tan experta:

Nihil obstat.

It is a complex form that blends metatextuality with intertextuality, in reporting the opinions of different characters on the reasons for the lack of inspiration of the poetic ego. Their voices in this "interdiscursive strategy" (Zinna, 2004), form a kind of very heterogeneous and variegated "Greek chorus" that ranges from the figure of the mother to that of the priest, the gravedigger, the doctor, the midwife, the fortune tellers or, more generically, those who don't have a trade: the stupid, the practical, the optimistic, the stubborn, the romantic, etc.

Jaime Gil de Biedma's verses which are "nestled" in this speech, cover a first order centrality, since they constitute the only words that come from a poet, and therefore the only affinity that María Rosal establishes, while dis-authorizing all other words, through the irony concentrated in the last two verses. We see then that two types of devices are used: the homodiscursive and the heterodiscursive (Zinna, 2004: 279). The former refers to the quotation of the verses by Jaime Gil de Biedma, which tends to homogenize the instances of enunciation. The latter maintains the alterity of the reported speeches of other people and allows interdiscursive dialogism (Bachtin, 1975), through the presence and pluralism of the voices, which also represent different visions and perspectives.

María Rosal presents the affirmation of a poetic ego that does not suffer "the vertigo of evaluation" (Gergen, 1992), although it is besieged through the words that others pronounce on the profession of poetry and therefore, sometimes, not so indirectly on the woman poet. With this siege we allude to the centrality of language in the conformation and durability of social relations in our society, where the ego is in the middle and at times harnessed to a network of opinions.

The quotation of the nihil obstat is, in turn, a concentrate of intertextuality and metatextuality. A surprise ending that looks like a kind of litotes that denies everything, affirming it with this Latin formula. First of all, because it refers to the final judgment of the poet, who gives her consent to all the different and contradictory opinions, which means not agreeing with any of them. This Catholic "final judgment" is prepared in the religious atmosphere of the last voices of the heretic, which reads a modified version of the Lord's Prayer, and of the innocent who reports the words of Jesus on the cross "why have you forsaken me". Secondly, because the expression was used as the approval, by the ecclesiastical censorship, of the moral content of a text so that it could be printed. With these final words, María Rosal refers so much to the meaning of censorship and disapproval of all these voices, which constitute themselves as a sort of inquisitorial court on poetry and the poet, as the meaning of their uselessness since, after all the speeches made by unqualified

people (who ironically turn into "expert opinions"), however the text will see the light and go to the press.

The textocentric feature, which appears in many of the compositions of this work, refers to the multiphrenia (Gergen, 1992), that is, to the simultaneous presence of several contextual references which, in turn, form a constellation of feelings and sensations around the poetic ego.

4. Hypertextuality

In "A manera de epílogo", hypertextuality is presented in the form of an echo of the famous composition by Lope de Vega, where instructions are given on how to construct a sonnet. Once again, the textocentric feature appears as an abyss construction: the text that contains itself in a metatext and also Lope de Vega's text which, in turn, contains another metatext. A game of mirrors, which compares and fuses the classic and the modern, the past and the present, the baroque master and the postmodern apprentice, in a kind of gloss understood in the musical sense, as resonance and harmonics, in which they make variations of some borrowed words, and where the profession of writing poetry is made to coincide with the itinerary of life.

¿Un soneto me manda hacer *Violante*?
¡En mi vida me he visto en tal *aprieto*!
No oculto mi pasión por el *soneto*.
Capricho y devoción vayan *delante*.

Ya puestos a jugar ¡oh *consonante*!
acude al folio en blanco y al *cuarteto*
brinda perfil airoso que el *terceto*
se va engendrando en él. A nadie *espante*.

Si ya en mi edad madura voy *entrando*
dudando de mi hacer y de mi *derecho*,
si a mi vida futura le estoy *dando*

rima y ritmo, no sé por qué *sospecho*
que así como el soneto va *acabando*
se me escapó el latido. Ya está *hecho*.

The homage to the Baroque master is implicit through this integrative and dialogic game of consonances, which goes beyond the phonic material, the metric and the words. We are witnessing a transformation of the poetic ego, which is presented in the first two verses as a reader of Lope, in the literal quotation that begins the composition, and then supplants it in the second quatrain, becoming an author, following a liminal path, in which we can find the border and the differentiation with respect to the words of the poet but, at the same time, also their dissolution.

The same hypertextual mode can be found in the sonnet "Hortus clausus", with some variations. The anaphora she repeats at the beginning verse, "érase" and "era", refers explicitly to the sonnet "A una nariz" by Francisco de Quevedo which, again through this rhetorical figure, the poet described the hyperbolic and very visible nose of his rival, Luís de Góngora. Instead, María Rosal, in an inverse manner, works to talk about a hidden organ, silenced and almost never represented in the poetic tradition with its own identity: the female sex. As Alicia Vara writes, the classic materials "are decontextualized and available for the benefit of a new creative energy linked to contemporary philosophical and artistic approaches"" (Vara López, 2018: 17).

Erase un cráter dulce, almibarado,
era un hueco ancestral, grieta festiva,
érase cicatriz con lomo y giba,
érase una quimera de cuidado.

Era un cuenco de anís certificado,
érase una hendidura en ofensiva,
érase sombra astral, vuelta en ojiva.
Era un pozo sin fin, nunca saciado.

Erase del placer audaz distrito,
era volcán umbrío, cordillera,
era de los deleites el garito.

Era, según se mire, una chistera
guarida de ilusión. Fuera delito
que no llevara el mundo por montera.

The aulic lexicon and the baroque composition concur to give a carnival vision, where simultaneously the social and discursive norm on modesty is expressed and, therefore, on the use of euphemisms to refer to this part of the body of women and, at the same time, the his transgression, also following a common tendency among other Spanish writers who use classical elements to break gender barriers (Hermosilla, 2005). In this sense, María Rosal represents “a dissident author self with established symbolic networks” (Vara López, 2018: 24).

Cultured and poetic hypertextuality, face to face with Francisco de Quevedo, serves as a pretext for another macro-intertextuality, which is that of the different cultural references (scientific, medical, philosophic) that in our culture have constituted the different discourses on sex and feminine sexuality. Thus, María Rosal represents it under a discursive heterogeneity (Authier-Revuz, 1975):

- 1) in a traditional way as lack or passive void ("hueco ancestral"), but also as an active organ ("hendidura en ofensiva");
- 2) under the most complex and opposite form of the ledge ("cicatriz con lomo y giba", "chistera", "montera"), which refers explicitly to a proper sexuality;
- 3) in the misogynist version built around it as a place of unregulated sexuality ("Era un pozo sin fin, nunca saciado").

On the frame of both (hypertextuality and macro-intertextuality) María Rosal constructs a new vision and a new version which, starting from the first triplet, insists on the meaning of its freedom, (“Erase del placer audaz distrito”, “era de los deleites el garito”), On the sense of pleasure, and not on sin or guilt, also through senses such as taste (“cráter dulce, almibarado”, “cuenco de anís”), implicitly signaling concrete sexual practices. But above all, this organ is unusually linked to transcendence, ideals, aspirations and dreams (“érase una quimera de cuidado”, “guarida de ilusión”), breaking with all the tradition that sees it as mere flesh.

The final metaphor of the cylinder (“era, según se mire, una chistera”), which has its redundant double in the image of the Phrygian cap (“montera”), is especially polysemic and

hypertextual. The "chistera" syncretizes and summarizes in itself the intellectual and philosophical aspect: a magical and, therefore, divine instrument, as much as the popular aspect of the rabbit (totem of female sexuality) that is hidden in it. The collage operation once again tends to what Jameson (1991) calls border dissolution, that is the overlap of high culture and mass culture.

The strategies of fragmentation and recomposition are aimed at talking about sexuality and the female body in a positive and transgressive key, contravening the form of thinking of Francisco de Quevedo, remembered here for his technical skill as a composer of sonnets, but at the same time, also for his fierce misogyny.

5. Conclusions

Transtextuality as a dialogue between poets or between cultural contexts marks in María Rosal the suturing of different divisions: that of time, in bringing together past and present, that of life and literature, that of high culture and popular culture, that between the classic and the postmodern. In the case of quotations from other poets, it develops in two main ways: as a metaphor, where the voice of María Rosal merges in harmony and concordance (Jaime Gil de Biedma and Lope de Vega), or as a metonym, where the voice approaches, compares and contrasts in dissonance (Francisco de Quevedo and Gustavo Aldolfo Bécquer). These effects of syntony or dystonia are forms of declared heterogeneity, which openly highlight the linguistic intersections and the (inter) enunciative alterity of our author.

María Rosal, in a game of simultaneity, re-enacts the literature of the past and, especially the Spanish baroque classics, with the aim of making them an integral part of her poetry, as a collage or as déjà vu. The reader immediately recognizes these verses for their popularity, and therefore, our author uses them as references to face new themes, sometimes antipoetic, such as daily love, the reasons for writing and the feminine sex. These are hybridizations and grafts that motivate through shared references, which open, just like in the labyrinth of Borges, to new roads, new interpretations of life and poetry.

Biographical references

Arriaga Flórez, M. (2019). "María Rosal. La memoria imaginaria", *Carminio Rosso Sangue* (trad. D. Cerrato e P. Cerrato). Roma: Edizioni Ensemble, 9-17.

- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi: boucles reflexives et non-coincidences du dire*. Paris: Larousse.
- Bachtin, M. M. (1975). *Poetica e stilistica*. Torino: Einaudi.
- Bachtin, M. M. (2003). *Estetica e romanzo*. Torino: Einaudi.
- Barthes, R. (1974). *El placer del texto*. Madrid: Siglo Veintiuno editores.
- Benegas, N. & Munárriz, J. (1997). *Ellas tienen la palabra. Dos décadas de poesía española*. Madrid: Hiperión.
- Bernardelli, A. (2000). *Intertestualità*. Milano: La Nuova Italia.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Bompiani.
- Genette, G. (1997). *Palinsesti. La letteratura di secondo grado*. Torino: Einaudi.
- Gergen, K. (1992). *El Yo saturado*. Barcelona: Paidós Contextos.
- Hermosilla Álvarez, M^a. A. (2005). “La escritura del cuerpo en la última lírica femenina: la poesía transgresora de María Rosal”. M. Arriaga Flórez & J. M. Estévez. *Cuerpos de mujer en sus (con)textos anglogermánicos, hispánicos y mediterráneos: una aproximación literaria, socio-simbólica y crítico-alegórica*. Sevilla: Arcibel, 109-124.
- Jameson, F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultura del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Porro, M. J. (2005). *Mujer sujeto, mujer /objeto en la literatura española del Siglo de Oro*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. París: Seuil.
- Robyns, C. (1999). *Teoría de los polisistemas*. Madrid: Arco.
- Rosal, M. (2015). *Al este del andén*. Sevilla: Arcibel.
- Rosal, M. (2007). *¿Qué cantan las poetas españolas?*. Sevilla: Arcibel.
- Segre, C. (1984). *Teatro e romanzo*. Torino: Einaudi.
- Vara, A. (2018). *La impronta clásica en la poesía de María Rosal*. Sevilla: Benilde Ediciones.
- Zinna, A. (2004). *Le interfacce degli oggetti di scrittura. Teoria del linguaggio e ipertesti*. Roma: Meltemi.

Marzena GUZ

 <https://orcid.org/0000-0003-4630-2584>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Niemieckie ślady w reportażach Melchiora Wańkowicza z tomu „Anoda i katoda”. Reportaże z części „Kraj lat dziecińczych” w perspektywie leksykalnej

Summary

The subject of the study is German traces in Melchior Wańkowicz's reportages published in the "Anoda i katoda" ["The Anode and Cathode"] series, in the part titled "Kraj lat dziecińczych" [The Land of Childhood]. This paper presents the vocabulary of German origin and Polish vocabulary referring to Germany and discusses common words and proper names, mostly of German origin, including quotations and lexis more or less assimilated in the Polish language. Appellatives are classified into parts of speech. The prevailing group of proper names comprises surnames, divided into two groups: German surnames and Polonised surnames. Another issue discussed in this article refers to the ways in which the presented vocabulary underwent Polonisation. Additionally, an interesting question is why the author, born in the Russian partition territory, uses so many words related to Germany. Wańkowicz refers to history, which justifies lexical items of German provenance, e.g. *Ober-Ost*. The presence of numerous surnames of German origin may result from Wańkowicz's memories, e.g. *Gebethner and Wolff* are publishers of his story for children, and the surname *Einstein* is referred to in relation to Warsaw. As for the presence of appellatives, they were probably well-assimilated and frequently used, since most of them are not distinguished in any way in the text by the author. Some of the above-quoted Germanisms (appellatives and proper names) were Polonised in terms of vowels and consonants and through the application of Polish word-forming suffixes.

Keywords: Melchior Wańkowicz, Germany, vocabulary, proper names

1. Wstęp

Melchior Wańkowicz urodził się w 1892 roku w rodzinnym majątku Kalużyce w ziemi mińskiej na Białorusi, jego matka zaś pochodziła z Nowotrzeb na Kowieńszczyźnie (Kurzyńska 1977: 24). „Mińszczyzna – daleko wysunięty na wschód kraniec dawnej Rzeczypospolitej Polskiej, porośnięty lasami i słabo zaludniony kraj (...). Wańkowicz wielokrotnie wraca do opisu tych ziem rodzinnych i nigdy nie może wspomnieć ich bez sentymentu” (tamże).

„Anoda i katoda” to ostatni zaakceptowany przez Wańkowicza wybór własnych reportaży. Pod względem literackim najpiękniejsza jest część pierwsza - „Kraj lat dziecińczych”. Pisarz powraca w niej w swoje rodzinne strony, „buszuje po najdalszych litewskich matecznikach Rzeczypospolitej” (Szwedowicz 2011: 5). Przed śmiercią, we

wrzeźniu 1974 roku, udało się pisarzowi uporządkować wszystkie rozpoczęte sprawy, została m.in. zakończona praca nad przygotowywanym przez Państwowy Instytut Wydawniczy wyborem publicystyki pt. „Anoda i katoda” (Kurzyńska 1977: 291).

Językiem reportażu pisarza z lat 1961-1974 zajęła się U. Sokółska (2005). Badaczka przedstawiła w swojej monografii słownictwo nacechowane, neologizmy i okazjonalizmy, frazeologię oraz metaforykę. Jeśli chodzi o zapożyczenia, to szczegółowo opracowała słownictwo Polonii amerykańskiej. W pracy można też znaleźć pojedyncze germanizmy, ale wyekscerpowane zostały one z innych źródeł niż „Anoda i katoda”.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie słownictwa mającego na sobie piętno wpływów niemieckich (por. Judycka 1954: 2) oraz słownictwa polskiego odnoszącego się do Niemiec. Omówiono wyrazy pospolite i oraz nazwy własne w większości pochodzenia niemieckiego, w tym cytaty oraz słownictwo mniej lub bardziej zasymilowane w języku polskim. Apelatywy podzielono według części mowy. Wśród nazw własnych przeważają nazwiska, w ich zbiorze wyróżniono dwie grupy: nazwiska niemieckie i spolszczone. Przedmiot zainteresowania niniejszego artykułu stanowią także sposoby polonizacji prezentowanego słownictwa. Ponadto ciekawi, skąd u autora urodzonego „na obszarze państwa carów” (por. Kurzyńska 1977: 24) występuje tyle słów związanych z Niemcami.

Materiał badawczy pochodzi z podanego w tytule zbioru reportażu. W nawiasach obok przykładów podano numery stron publikacji.

2. Wyrazy pospolite

W analizowanych tekstach zwracają uwagę szczególnie te zapożyczenia niemieckie, którym towarzyszy poczucie obcości (o różnym natężeniu) (por. Ułaszyn 1947: V).

2.1. Rzeczowniki

- *achtel* (89) ‘ośmina, ósmak, dawna jednostka stanowiąca $\frac{1}{8}$ część większej jednostki, głównie objętości’ (<http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/3865515/achtel.html>), z niem. *Achtel* (DUW 1996: 77);
- *akselbant* (159) ‘sznur naramienny w wojsku jako dystynkcja generałów, oficerów i żołnierzy’ z niem. *Achselband* (SWO 1999: 23-24);
- *baumkuchen* (170) ‘sękacz’ (Wańkiewicz 2011: 170), z niem. *Baumkuchen* (DUW 1996: 212);

- *berlina* (90), od: *berlinka*: ‘pojazd konny 4-kołowy, resorowany, o 4 lub 2 miejscach siedzących w krytym, oszklonym nadwoziu, wprowadzony w XVIII wieku w Berlinie’ (EP 1982: 72): *Z drzew wyrabiano (...), czółna, (...) berliny, (...) łajby*;
- *biedermaier* (16) ‘stylowy mebel’, od nazwiska Biedermaier, literackiej postaci satyrycznej (SWO 1999: 124);
- *falendysz* (62) ‘gatunek grubego angielskiego i holenderskiego sukna’, z niem. *fein lündisch* (<https://spxvi.edu.pl/indeks/haslo/51512>);
- *festmetry* (130) ‘przestarz., miara określająca objętość masy drewna, z niem. *fest* ‘stały’ + *metr* (SWO 1999: 334): (...) *ale nas brakarze oszukiwali przy mierzeniu festmetrów (...)*;
- *graf* (70) ‘tytuł arystokratyczny’, z niem. *Graf* (SWO 1999: 400);
- *lejtmotyw* (43) ‘motyw przewodni’, z niem. *Leitmotiv* (SWO 1999: 645);
- *lora* (99) ‘ wagon platforma’, z niem. *Lore* (SWO 1999: 664): *Bracia Konopaccy marzą o tym, że w las poprowadzą tor. Że na lorach ustawią dychtarki*;
- *macherka* (88), od *macher* ‘szachraj, oszust’, z niem. *machen* ‘robić’ (SWO 1999: 672): *macherki leśne*;
- *obstalunek* (73), od *obstalować*, z niem. *bestellen* (SWO 1999: 783);
- *opelek* (162), od *Opel*, nazwa marki od nazwiska Adama Opla (1837-1895), niem. inżyniera i przemysłowca, założyciela m.in. fabryki samochodów (EP 1982: 545): (...) *bo zajechał swoim nowiutkim opelkiem doktor Pelikan*;
- *policmajster* (154) ‘w dużych miastach Rosji carskiej wyższy urzędnik policji’, z niem. *Polizmeister* (SWO 1999: 876);
- *rajzbret* (27) ‘rysownica’, z niem. *Reissbrett* (SWO 1999: 935);
- *rajtarie* (64), od *rajtar*, z niem. *Reiter* (Brückner 1957: 453);
- *rajza* (26) ‘podróż’, z niem. *Reise* (SWO 935);
- *rant* (118) ‘brzeg, krawędź’, od niem. *Rand* (SWO 1999: 937);
- *stangret* (117), z niem. *Stangereiter* (SWO 1999: 1036), dosłownie ‘ten, co na drągu jeździ’ (Brückner 1957: 513);

- *szarwark* (169) ‘hist., w dawnej Polsce: roboty pańszczyźniane przy drogach i mostach’, z niem. *Scharwerk* (SWO 1999: 1070): *nakaz na szarwark melioracyjny*;
- *szmelzuga* (90), może od niem. *Schmelz* ‘stop’ (SWO 1999: 1074): *na szmelzugę, to znaczy na palenie popiołów, szły całe polacie klonów, wiązów, jesionów*;
- *szmugiel* (129), z niem. *Schmuggel* ‘przemyt’ (SZN 2008: 182)
- *sznaps* (94), z niem. *Schnaps* ‘wódka’ (SZN 2008: 182);
- *sztych* (69), ‘rycina’, z niem. *Stich* (SWO 1999: 1079);
- *sztyftowanie* (97), ‘tworzenie, kształtowanie’, z niem. *stiften* (DUW 1996: 1469, https://pl.wikisource.org/wiki/M._Arcta_S%C5%82ownik_ilustrowany_j%C4%99zka_polskiego/Formacja): *sztyftowanie pułków*.
- *trabant* (93) ‘w średniowieczu: żołnierz należący do straży przybocznej monarchy’, z niem. *Trabant* (SWO 1999: 1118): (...) *ile to trabantów było odzianych w szkarłat, ile towarzystwa w lamparcich skórach poprzedzało orszak*.

2.2. Czasowniki

- *doszlusować* (199) ‘dołączyć’, z niem. *Schluss* ‘koniec’: *Rusza robotę już sama, ale inni prędko doszlusują*.
- *poszancować* (33) ‘szczęścić się, wieść się, powodzić się, iść po myśli’ (https://pl.wikisource.org/wiki/M._Arcta_S%C5%82ownik_Staropolski/Sza%C5%84cowa%C4%87), od *szance*, z niem. *Schanze*, zapożyczone z języka francuskiego *chance* ‘los’, od gry w karty (Brückner 1957: 540): (...) *co nam poszancowało jak kanonikowi na odpuszcie* (...).
- *zaklajstrować się* (65) przen. pot. ‘zatuszować, ukryć coś’ (<https://sjp.pwn.pl/doroszewski/zaklajstrowac;5525052.html>), z niem. *Kleister* ‘klej’ (SWO 1999: 550): *Sprawa z Ziutą zaklajstrowała się o tyle, że* (...);
- *wyszmerglować* (98): od *szmergiel* ‘drobnoziarnista skała używana jako materiał ścierny’, od niem. *Schmergel* (SWO 1999: 1074): *wyszmerglowane, idealnie równe, wielkie powierzchnie dykty*.

Wszystkie cztery czasowniki mają podstawy rzeczownikowe i są zaadaptowane do języka polskiego przez dodanie polskich przedrostków.

2.3. Przysłówki

- *rychtyg* (124), od niem. *richtig* ‘akurat, właściwie’.

2.4. Zwroty

- *w lejc* (65), *lejce*, z niem. *Leitseil* (Brückner 1957: 293): *wiezie nas czwórka w lejc*.

2.5. Cytaty

- *Autostrasse nur für kraftwagen* (144) ‘droga tylko dla samochodów’;
- *der Rabe* (88) ‘kruk’;
- *einzelu marschieren, gemeinsam schlagen* (87) ‘osobno maszerujemy, razem uderzamy’ (tatyka Moltkego, zdaniem wielu historyków najbardziej utalentowanego dowódcy dziewiętnastego wieku, który pod względem sprawności i umiejętności taktycznych przewyższał Bonapartego) (Król 2014: 73, 92), zob. też niżej;
- *Freifrau* (113) ‘tytuł szlachecki’ (DUW 1996: 535): *pani generałowa Kondratowiczowa de domo Freifrau Kurlandska*;
- *kulturträger* (127) ‘piewca kultury’: *Przyszły kulturträger cierpliwie znosi polajanki (...)*;
- *Ordnung* (123): (...) *ale ostatecznie w osadzie Ordnung jest*.

Wśród cytatów występują pojedyncze wyrazy, wyrazy z rodzajnikiem oraz elipsy. Niektóre z cytatów zostały częściowo spolonizowane przez zapis małą literą: *kraftwagen* i *kulturträger*.

Przytoczone powyżej przykłady (poza cytatami) uległy polonizacji. Spolszczenie powyższych wyrazów polega przede wszystkim na zapisie małą literą. Wyraz *rajzbret* występuje u Wańkowicza w liczbie mnogiej *rajzbrety*. Świadczy to o jego wysokim stopniu adaptacji do polszczyzny. Jeśli chodzi o fonetykę, to niemieckie fonemy znajdujące w polszczyźnie bliskie odpowiedniki są oddawane w zasadzie tymi właśnie dźwiękami, ale bez zachowania tych właściwości fonemów niemieckich, jak przykładowo odnośnie do samogłosek: napiętości i iloczasu, które w polszczyźnie nie mają charakteru cech dystynktywnych (Nowowiejski 1996: 98-99).

Jednym ze sposobów polonizacji były substytucje¹ samogłoskowe. Przykłady z badanego tekstu to: *e* → *a* (Kaestner 1939: 5), np. *Scharwerk* → *szarwark*; *i* → *y* (Kaestner 1939: 14), np. *Leitmotiv* → *lejtmotyw*.

Nieakcentowane niemieckie fonemy samogłoskowe w śródgłosie ulegały synkopie (por. Karszniewicz 1995: 230), np. *stangret*, z niem. *Stangereiter* (synkopa samogłoski *-e*).

¹ Pojęciem tym operuje Karszniewicz (1995: 228-229).

Przykładem zmiany w zakresie dyftongów jest wyraz *Leitmotiv* → *lejtmotyw*. Tu średnio-wysoko-niemieckie i nowo-wysoko-niemieckie *ei* występuje jako polskie *ej* (Kaestner 1939: 37).

W przytoczonych wyżej przykładach nastąpiły substytucje spółgłosek, np.: *ch* → *k* oraz *d* → *t* (Kaestner 1939: 107, 66), np. *Achselband* → *akselbant*; *s* → *z* (Kaestner 1939: 80), np. *Reise* → *rajza*; *sch* → *sz* (Kaestner 1939: 86), np. *Schnaps* → *sznaps*; *ss/ß* → *z* (Kaestner 1939: 76), np. *Reissbrett* → *rajzbret*; *z* → *c* (Kaestner 1939: 73), np. *Polizmeister* → *policmajster*.

Przykładem palatalizacji twardej spółgłoski (por. Karszniewicz 1995: 229) jest leksem *szmugiel* z niem. *Schmuggel*.

Większość żeńskich rzeczowników mocnej i słabej deklinacji w języku średnio-wysoko-niemieckim wymieniło *e* na *a* w języku polskim (Kaestner 1939: 113), np. *Lore* → *lora*.

Zastosowano polskie sufiksy², np. *-a* w *berlina*, *-ka* w *macherka*, *-ek* w *opelek*. W wyrazie *obstalunek* od niem. *Bestellung* widać zamianę niemieckiego sufiksu *-ung*, tworzącego formacje dewerbalne na polski odpowiednik *-unek* (por. Judycka 1954: 3). Formant *-unek* wszedł do polszczyzny w dobie staropolskiej (Długosz-Kurczabowa/ Dubisz 1999: 49; Mariak 2011: 159).

Z bardziej skomplikowaną sytuacją mamy do czynienia w wyrazie *falendysz* z niem. *fein lündisch* 'cienkie, angielskie sukno (z Londynu)' (Lübben 1989: 213). Wyrazy przejęte dawniej, kilka wieków temu zostały w pełni przyswojone pod względem brzmieniowym i fleksyjnym, zwłaszcza gdy dotarły do polszczyzny przez przekaz ustny, wynikiem czego dokonała się automatycznie substytucja obcych nam głosek niemieckich najbardziej podobnymi brzmieniowo głoskami polskimi (Karszniewicz 1995: 224). W omawianym wyrazie doszło do kontaminacji dwóch niemieckich wyrazów w jeden polski.

Spolszczenie czasowników polegało na zastąpieniu niemieckich końcówek *-en* polskimi *-ować* (Kaestner 1995: 122).

Na pograniczu apelatywów i nazw własnych warto wspomnieć o **eponimach**, które także znalazły się w badanych tekstach: *berlina*, *biedermaier* i *opelek*.

3. Nazwy własne

² Tym pojęciem posługuje się Judycka (1954: 2).

3.1. Imiona

- *Franc* (123), z niem. *Franz*, skrócona forma od *Franziskus* (Weitershaus 1886: 95): *Ogniomistrz Franc Nitoń (...). Jest to były podoficer zawodowy pruski.*

3.2. Nazwiska

Wśród nazwisk występują formy niemieckie i spolszczone.

Nazwiska niemieckie

- *Bartels*³ (68), nazwisko notowane u Bahlowa (1976: 48): *Jak ci ludzie dotąd śpiewają Bartelsa!*
- geolog *Berendt* (103), nazwisko to notuje Duden Fam (2005: 124);
- *Blese* (88), formę *Blesse* notuje Bahlow (1976: 64): *Niemiec, pan Blese;*
- *Brückner* (111), nazwisko to notuje Bahlow (1976: 64): *Brückner pisze, rozważając przeobrażenia ekonomiczne (...);*
- *Einstein* (16), nazwisko to notuje Bahlow (1976: 115);
- *Feuchtwanger*⁴ (68), nazwisko to notuje Duden Fam (2005: 242);
- *Gebethner* (54), tego antroponimu nie notują słowniki nazwisk. Jest to nazwisko derywowane sufiksem *-ner* (Gottschald 1954: 109 i passim) od rzeczownika *Gebet* ‘modlitwa, pacierz’ (DUW 1996: 565, Lexer 1992: 54, Lübben 1989: 110);
- *Giller*⁵ (107): niemieckie formy ze słownika nazwisk *Giler*, *Giehler* (Gottschald 1954: 288);
- *Hansen* (194), nazwisko to notuje Duden Fam (2005: 307): *Pani inżynierowa Hansen (...); Hindenburg* (118), nazwisko notowane u Bahlowa (1976: 240);
- *Kirchner* (63), nazwisko notowane u Bahlowa (1976: 280);
- *Moltke* (87), nazwisko notowane u Bahlowa (1976: 346): *taktyka Moltkego*⁶;
- horodniczy *Neuhardt* (26), nazwisko *Neunhardt* notuje Brech II 1960-1963: 316);
- *Oberst* (98), nazwisko notowane u Bahlowa (1976: 362): *Nieraz tu wracza do fabryki sztywny i wymonklowany Herr Oberst, który przyjeżdża nabywać dyktę dla niemieckich fabryk samolotów;*
- *Helena Romer* (192): to nazwisko notuje Duden Fam (2005: 554);

³ Artur Bartels (Barthels), 1818–1885 – polski artysta urodzony na Litwie.

⁴ Lion Feuchtwanger (1884-1958) – niemiecki pisarz żydowskiego pochodzenia (<http://biografie-niemieckie.pl/osoba/Lion/Feuchtwanger/2856>).

⁵ Agaton Giller (1831-1887) – polski działacz polityczny, publicysta (EP 1982: 236).

⁶ Helmut von Moltke (1800-1891): feldmarszałek pruski, szef sztabu generalnego (EP 1982: 479).

- Karol Wagner (106, 107), nazwisko notowane u Bahlowa (1976: 540): *Wielkie Soleczniki Wagnerów*.
- Wolff (54), nazwisko notowane u Bahlowa (1976: 569).

Spolszczone nazwiska niemieckie

- Belman (157), od *Bellmann* (Duden Fam 2005: 121).
- *Falcfein*⁷ (95), słowniki nazwisk nie notują tej formy, prawdopodobnie złożenia, ale można znaleźć obydwa człony antroponimu pod różnymi hasłami, tj. *Valz* (Brech I 1957-1960: 429) i *Fein* (Brech I 1957-1960: 443).
- *Feinsztejn* (44), od *Feinstein*, co oznacza ‘piękny kamień’, por. nazwisko *Fein* (Duden Fam 2005: 239). Złożona forma *Feinstein* nie figuruje w słownikach: *nieświeski hotel Feinsztejna*.
- *Frydman* (55), od *Friedemann* (Duden Fam 2005: 257).
- *Hademann* (90), jest to odmianka nazwiska *Hedeman* (zob. niżej) albo nazwisko derywowane sufiksem *-mann* (por. Naumann 1989: 20) od nazwiska *Hadde* (Bahlow 1976: 196);
- *Hedeman* (156), od *Hedemann*, *Heidemann* (Duden Fam 2005: 314);
- *de Nassau*⁸, książę *Dynassów* (95), francuski przyimek *de* ‘z’ wskazuje na nazwisko od nazwy miejsca pochodzenia *Nassau* (Höpker (rok wydania niepodany): 529): (...) *gdzie ongi polował „książę Dynassów” (de Nassau)*;
- graf *Plater* (70), od *Platter* (Duden Fam 2005: 512);
- *Szuman* (165), od *Schumann* (Duden Fam 2005: 606);
- Madame *Tempelman* (156), słowniki notują tylko nazwisko *Tempel* (Brech I 1957-1960: 288, Dud Fam 2005: 662). Do członu *Tempel* dodano przyrostek *-mann* (por. Bach 1952: 162-163), spolszczony do *man*.
- pani *Wagnerowa* (107), od *Wagner*, jw.;
- Moskal *Witgensztejn* (84), od *Wittgenstein* (Duden Fam 2005: 729);
- pułkownikowa *Wolszlegerowa* (182), od *Wollschläger* (Duden Fam 2005: 732);
- *Zilbermanówna* (157), od *Silbermann* (Dud Fam 2005: 624): *Rachel Zilbermanówna*.

Powyższe nazwiska uległy polonizacji w zakresie samogłosek i spółgłosek oraz poprzez zastosowanie polskich sufiksów słotwórczych.

⁷ Właściciel Puszczy Nalibockiej, rosyjski Niemiec.

⁸ Karol Henryk Mikołaj Otton, książę *de Nassau-Siegen*, niemiecki książę urodzony w 1745 r. we Francji, polski szlachcic (por. <http://www.magnum-x.pl/artukul/niemiecki-ksiaze-polski-szlachcic-karol-de-nassau-siegen>).

Przykładem polonizacji w zakresie spółgłosek jest wydłużone *i* → *y* (por. Guz 2018: 114). Do oznaczenia samogłosek długich stosuje się w języku niemieckim kombinację literową *ie* (Smoczyński 1965: 30). Przykład z „Anody i katody“: *Friedemann* → *Frydman*.

Polonizacja w zakresie spółgłosek polega często na zamianie spółgłosek podwójnych na pojedyncze (Lech 2004: 80). Przykłady z „Anody i katody“: *Bellmann* → *Belman*; *Wittgenstein* → *Witgensztejn*.

Skomplikowanym przykładem polonizacji jest nazwisko odtoponimiczne księcia *de Nassau*, spolszczone na Kresach do *Dynassów*. Nastąpiło tu spojenie francuskiego przyimka i niemieckiej nazwy miejscowości, zaś wygłos toponimu *-au* zastąpiono polskim *-ów*. Nazwę przejęto drogą ustną, dlatego wymowa jej pierwszej części jest zbliżona do oryginalnej (por. Karszniewicz 1995: 226).

Spolszczenia na drodze sufiksacji widoczne są w żeńskich formacjach nazewniczych. W przypadku nazwisk *Wagnerowa* i *Wolszlegerowa* spolszczenie polega na dodaniu polskiego przyrostka *-owa*, typowego dla form odmězowskich. Natomiast formacja odojcowska *Zilbermanówna* została utworzona za pomocą przyrostka *-ówna* (Górny 2004: 119).

Podczas analizy zostało też stwierdzone jedno zniemczenie: Wawrzyniec *Puttkammer* (196), w słowniku nazwisk czytamy, że ta forma pochodzi od polskiej nazwy urzędu *podkomorzy* (Brech I 1957-1960: 258).

Przy niektórych nazwiskach pojawia się tytuł szlachecki, np. *graf*; narodowość, np. *Moskal*; przyimek wskazujący na pochodzenie np. *de* w języku francuskim; forma grzecznościowa *pan*, *pani*, *Herr* w języku niemieckim lub *Madame* w języku francuskim; nazwa zawodu, np. *geolog*; imię, np. *Karol*; określenie kobiety od stopnia oficerskiego męża, np. *pulkownikowa*.

W badanym tekście występują też niemieckie nazwiska Żydów, co można rozpoznać po towarzyszących im imionach: *Rachel Zilbermanówna*, *Hirsz Belman*.

W bazie badawczej pojawia się też przymiotnik utworzony od nazwy własnej, nazwiska bądź toponimu: *falcsztejnowska* (85): *rąbiąc falcsztejnowską puszcę*.

3.3. Etonimy

- *Niemiec* (46): *Jeśli Anglik ma krykiet, Hiszpan walki byków, Niemiec kręgle, (...) to polski autochton - pieniactwo w sądzie; Niemka* (120): *(...) ożenił się z artystką, Niemką.*

Z przytoczonych wyżej cytatów: *Niemiec kręgle* oraz *sztynny i wymonklowany* wyłania się zarys wizerunku Niemców w oczach autora „Anody i katody”.

3.4. Makrotoponimy

Powyższe pojęcie oznacza nazwę własną państwa, regionu, większego terytorium wyznaczanego geograficznie lub administracyjnie (inaczej choronim) (<https://onomastyka.uni.lodz.pl/strona-glowna/terminologia-polska>). Przykłady:

- *Niemcy* (92): *Mniej niż w sąsiednim ZSRR, Niemczech (...);*
- *Prusy Wschodnie* (103).

3.5. Toponimy

Obok przykładu *Berlin* (159) pojawiają się przymiotniki odtoponimiczne: *niemiecka* (91): *Skorzystały z okupacji niemieckiej* oraz *pruski* (123).

3.6. Hydronimy

Memel (103), niemiecka nazwa rzeki Niemen. „Niemcy miały w przeszłości z Niemnem dużo wspólnego – przez lata rzeka stanowiła granicę pomiędzy Prusami Wschodnimi a Litwą, wcześniej imperium rosyjskim” (<http://forum.gazeta.pl>).

3.7. Nazwy instytucji

Do nazw instytucji zaliczają się m.in. nazwy władz i urzędów (Nübling et al. 2015: 290). U Wańkowicza występuje spolszczona na skutek deklinacji nazwa *Ober-Ost* (199), z niem. Oberkommando Ost, Naczelne Dowództwo Wschód, urzędowa niemiecka nazwa wojskowego zarządu terytoriów okupowanych przez Niemcy na wschodzie w czasie I wojny światowej (<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Ober-Ost;3949225.html>): *(...) ta robota i za Ober-Ostu, i za polskich czasów (...).*

3.8. Tytuły publikacji

Tytuły utworów zaliczane są do kategorii nazw własnych (Pisarek 2004: 55).

- *Hrabia Palatynatu* (57), *Palatynat* to kraina historyczna w Nadrenii-Palatynacie (Palatynat Dolny) oraz w Bawarii (Palatynat Górny) (<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Palatynat;3953397.html>).

Nazwy własne, niezależnie od formy, jaką przyjmują, ulegają substantywizacji, tzn. w zdaniach funkcjonują jako rzeczowniki (Pisarek 2004:57). Przykładem tego jest odmieniony powyższy tytuł felietonu Wańkowicza: *Zaczęło się od oburzeń z powodu Hrabiego Palatynatu*⁹.

4. Wnioski

Śladów niemieckich w omawianych tekstach Wańkowicza nie jest wiele, mimo to ich obecność godna jest odnotowania i może trochę zaskakiwać, wszak Wańkowicz opisuje Wschodnie Kresy Rzeczypospolitej. Skąd więc tyle nawiązań do Niemiec? Pisarz uczył się języków obcych od najmłodszych lat. Tak pisze jego biograf, M. Kurzyna, o dzieciństwie Wańkowicza: „Było to dzieciństwo najpierw domowe, potem «leśne» i «polne» (...). Oczywiście – byli i korepetytorzy, i nauczycielki języków obcych, (...)” (Kurzyna 1977: 32). Celem przygotowania chłopca do szkoły został wysłany w 1901 roku wraz z siostrą, służącą i panią Kosowską, byłą przełożoną polskiej szkoły w Petersburgu, do Zakopanego, „gdzie otoczony atmosferą polskości w korzystającej z autonomii narodowej Galicji, uczył się rosyjskiego i niemieckiego jednocześnie” (Kurzyna 1977: 38). Może ten fakt nieco wyjaśnia obecność języka niemieckiego w omawianych reportażach. Wańkowicz też odwołuje się do historii, np. *Ober-Ost*. Obecność wielu nazwisk pochodzenia niemieckiego wynika m.in. ze wspomnień Wańkowicza, np. *Gebethner i Wolff*¹⁰ to wydawcy warszawscy jego opowiadania dla dzieci „O małej Małgosi” w roku 1924 (Ziółkowska-Boehm 2009: 575). Nazwisko *Einstein* zostaje przywołane w związku z Warszawą: „(...) w Astorii literaci dyskutowali o teorii Einsteina” (16). Postać znakomitego fizyka nie bierze bezpośredniego udziału w akcji (por. Domaciuk 2003: 186). (Wańkowicz wspomina w jednym z podrozdziałów: „W Warszawie był bon ton”, a w kolejnym podrozdziale opisuje „nadgraniczną biedę”). Jeśli chodzi o obecność apelatywów, to były one prawdopodobnie dobrze przyswojone oraz często używane, skoro większości z nich autor nie wyróżnia w tekście w żaden sposób (por. Szydłowska-Cegłowa 1988: 47). W cudzysłowie podaje pisarz jedynie wyraz *achtel*. Kursywą z kolei zapisane są nawet nie wszystkie przytoczone wyżej cytaty, wyrazy *Freifrau* i *der Rabe* nie zostały wyróżnione w tekście reportażu oraz - co jeszcze mocniej dziwi - nazwa własna *Ober-Ost*. Zauważyć jednak należy, iż część wcześniej przytoczonych germanizmów

⁹ W oryginale tytuł oznaczono kursywą.

¹⁰ Dla uściślenia, np. pierwszy zeszyt Biuletynu Polskiego Towarzystwa Językoznawczego ma następującą adnotację odnośnie do miejsca wydania i wydawnictwa: Kraków 1927, Skład główny Gebethner i Wolff, Warszawa – Kraków – Lublin – Łódź – Paryż – Poznań – Wilno – Zakopane.

(apelatywów i nazw własnych) uległa polonizacji w zakresie samogłosek i spółgłosek oraz poprzez zastosowanie polskich sufiksów słowotwórczych.

Skróty:

hist. – historia

niem. – niemiecki

pot. – potocznie

przen. – przenośnie

przestarz. – przestarzały

Bibliografia

Bach, Adolf (1952) *Deutsche Namenkunde*. Tom I, 1 i 2: *Die deutschen Personennamen*. Heidelberg: Carl Winter.

Bahlow, Hans (1976) *Deutsches Namenlexikon. Familien- und Vornamen nach Ursprung und Sinn erklärt*. Baden-Baden: Suhrkamp.

Brech I - Brechenmacher, Josef Karlmann (1957-1960) *Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Familiennamen. A-J*. Limburg a.d. Lahn: C. A. Starke Verlag.

Brech II - Brechenmacher, Josef Karlmann (1960- 1963) *Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Familiennamen. K-Z*. Limburg a.d. Lahn: C. A. Starke Verlag.

Brückner, Aleksander (1957) *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa: Wiedza Powszechna

Długosz-Kurczabowa, Krystyna, Stanisław Dubisz (1999) *Gramatyka historyczna języka polskiego. Słowotwórstwo*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Domaciuk, Izabela (2003) *Nazwy własne w prozie Stanisława Lema*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Duden Fam – *Duden Familiennamen. Herkunft und Bedeutung von 20 000 Nachnamen*. Bearbeitet von Rosa und Volker Kohlheim (2005) Mannheim et al.: Dudenverlag.

DUW – *Deutsches Universalwörterbuch* (1996) Mannheim et al.: Dudenverlag.

EP – *Encyklopedia Popularna PWN* (1982) Warszawa: PWN.

Gottschald, Max (1954) *Deutsche Namenkunde*. Berlin: de Gruyter.

- Górny, Halszka (2004) *Nazwiska mieszkańców wybranych miejscowości dawnej ziemi sanockiej w świetle interferencji etniczno-językowej (XV-XIX w.)*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Guz, Marzena (2018) *Nazwiska niemieckie na Warmii u schyłku XVIII wieku*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Höpker, H. (pełne imię niepodane) (red.) (rok wydania niepodany) *Henius Grosses Orts- und Verkehrs-Lexikon für das Deutsche Reich*. Berlin: Neufeld & Henius, Verlag.
- Judycka, Irmina (1954) „Typy zapożyczeń niemieckich w gwarach Warmii i Mazur”. *Poradnik Językowy* 8; 1-12.
- Kaestner, Walter (1939) *Die deutschen Lehnwörter im Polnischen*. Część I: *Einleitung und Lautlehre*. Leipzig: Otto Harrasowitz.
- Karszniewicz, Alicja (1995) „Klasyfikacja i adaptacja zapożyczeń niemieckich w języku polskim”. *Orbis Linguarum* 2; 223-232.
- Król, Marcin (2014) *Wielcy władcy. Richelieu, Bismarck, de Gaulle, Churchill*. Warszawa: Czerwone i Czarne.
- Kurzyna, Mieczysław (1977) *O Melchiorze Wańkowiczu – nie wszystko*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Lech, Danuta (2004) *Nazwy osobowe dziewiętnastowiecznych mieszkańców Opola (ze słownikiem etymologicznym nazwisk)*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Lexer, Matthias (1992) *Mittelhochdeutsches Taschenwörterbuch. Mit den Nachträgen von Ulrich Pretzel*. Stuttgart: S. Hirzel Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Lübber, August (1989) *Mittelniederdeutsches Handwörterbuch. Nach dem Tode des Verfassers vollendet von Christoph Walther* [Po śmierci autora dokończony przez Christopha Walthera]. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mariak, Leonarda (2011) „Zapożyczenia niemieckie w Krzyżakach Henryka Sienkiewicza”. *Studia językoznawcze. Synchroniczne i diachroniczne aspekty badań polszczyzny* 10; 145-188.
- Naumann, Horst (1989) *Familiennamenbuch*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Nowowiejski, Bogusław (1996) *Zapożyczenia leksykalne z języka niemieckiego w polszczyźnie XIX wieku (na materiale czasopism)*. Białystok: Dział Wydawnictw Filii UW w Białymstoku.
- Nübling, Damaris et al. (2015) *Namen. Eine Einführung in die Onomastik*. Tübingen: Narr.

- Pisarek, Walenty (2004) „Tytuł utworu swoistą nazwą własną”. [W:] Jerzy Bartmiński, Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska (red.) *Współczesna polszczyzna. Wybór opracowań. Tekstologia*. Część druga. Lublin: Wydawnictwo UMCS; 55-71.
- Smoczyński, Paweł (1965) „Trudności Niemców z wymową polską oraz związane z tym inne lingwistyczne problemy”. *Język Polski* XLV 1; 22-31.
- Sokólska, Urszula (2005) *Leksykalno-stylistyczne cechy prozy Melchiora Wańkowicza (na materiale reportażu z lat 1961-1974)*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- SWO – *Słownik wyrazów obcych* (1999) Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- SZN – *Słownik zapożyczeń niemieckich w polszczyźnie* (2008) Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szwedowicz, Agata (2011) „Wstęp”. [W:] Melchior Wańkowicz: *Anoda i katoda*. Warszawa: Prószyński i Sk-a.
- Szydłowska-Cegłowa, Barbara (1988) *Studia językoznawcze nad pamiątkami emigrantów*. Warszawa, Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ułaszyn, Henryk (1947) „Wyjaśnienia wstępne”. [W:] *M. Arcta słownik wyrazów obcych. 33.000 wyrazów, wyrażzeń i przysłów cudzoziemskich*. Warszawa: Wydawnictwo S. Arcta. V-IX.
- Wańkowicz, Melchior (2011) *Anoda i katoda*. Warszawa: Prószyński i Sk-a.
- Weitershaus, Friedrich Wilhelm (1986) *Christliche Taufamen*. Aschaffenburg: Pattloch.

Źródła internetowe


- <http://biografie-niemieckie.pl/osoba/Lion/Feuchtwanger/2856> [dostęp: 6.02.2019].
- <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/3865515/achtel.html> [dostęp: 7.02.2019].
- http://forum.gazeta.pl./forum/w,50,132642993,132642993,Niemen_rzeka_wielu_narodow.html [dostęp: 5.03.2019].
- <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Ober-Ost;3949225.html> [dostęp: 11.02.2019].
- <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Palatynat;3953397.html> [dostęp: 06.02.2019].
- <https://onomastyka.uni.lodz.pl/strona-glowna/terminologia-polska> [dostęp: 07.02.2019].
- https://pl.wikisource.org/wiki/M._Arcta_S%C5%82ownik_ilustrowany_j%C4%99zyka_polskiego/Formacja [dostęp: 13.02.2019].
- https://pl.wikisource.org/wiki/M._Arcta_S%C5%82ownik_Staropolski/Sza%C5%84cowa%C4%87 [dostęp: 13.02.2019].

<https://sjp.pwn.pl/doroszewski/zaklajstrowac;5525052.html>) [dostęp: 14.02.2019].

<https://spxvi.edu.pl/indeks/haslo/51512> [dostęp: 06.02.2019].

www.zamek-lancut.pl/muzykalia/Muzyka/polska/33/artur-bartels-barthels [dostęp: 6.02.2019]

Arkadiusz JANCZYŁO

 <https://orcid.org/0000-0002-2172-4791>

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

In search of image manipulation mechanisms in a public person's speech interpretation – a case study

Summary

This paper presents a qualitative analysis of a public person's speech with its language and translation, and the way they can be manipulated to create a public image. As a public person, Lech Wałęsa has been subject to public scrutiny politically and ideologically ever since he became involved in public affairs as a trade union member and activist. Later, as a presidential candidate in the first democratic presidential election in post-communist Poland which he won in 1990, his publicity soared. Consequently, with his popularity came a heavier price of fame; he was subjected to strong criticism, and the way he spoke became a source of jokes and mocking nationwide. Public image is what others receive and read us by. It is an amalgamation of several factors – language being one of the major ones in creating one's identity.

Keywords: identity, ideology, image, language, manipulation, perception, politics, public person, translation

1. Introduction

Among the many images everyone has, the public one is among those which people nourish the most, as this image is what others receive and read us by. Whether we are self-conscious about our public image or accept it for what it is its effect is an amalgamation of several factors – language being one of them, and the most affective one at that. Language is an essential tool which hugely facilitates the creation of one's identity or even identities. As Bralczyk claims (1990: 60) '[a] person exists to a large extent through language. A public person exists through their public language'. Although Bralczyk himself did not offer any delineation of what he meant by 'a public person', for the purposes of this paper the label shall broadly refer to any person who exists in the public domain or is otherwise engaged in public matters.

In this paper, we shall analyse qualitatively a specific instance of public person's language as utilised in a public speech event. As a public person, Lech Wałęsa has been subjected to public scrutiny politically and ideologically ever since he became involved in public affairs as a trade union member and activist. Later, as a presidential candidate in the first democratic presidential election in post-communist Poland which he won and became President in 1990, his publicity soared. Consequently, with his popularity came a heavier price of fame; he was

subjected to strong criticism, and the way he spoke became a source of jokes and mocking nationwide.

Lech Wałęsa is supposedly one of the most controversial politicians in Poland and it seems impossible to find an adult Pole who does not know who Wałęsa is. His Political fame and achievements aside, he attracts both eager praise and harsh criticism in his homeland; even more so recently. As a public person, his speech may make him appear uneducated. A simple electrician at Gdansk Shipyard, he was the third person in history at the time who did not hold any important state position to be invited to speak before the joint Houses of the Congress. So far, not many have been granted such an honour.

The analysis in this paper is based on early Wałęsa's language taken from his speech in the American Congress on 15 November 1989, i.e. after the political transition in Poland, but before he became President. Wałęsa's political skills developed over time as his political career unfolded, as did his language and performance on the political stage. His language and the way he used it facilitated the way he was perceived at home. The study here will also look at the language mechanisms at play during his speech before the joint Houses of the US Congress and its consecutive translation into English.

2. Speech Analysis

This section presents an analysis of the language of Wałęsa's speech. The Polish quotes used here are accompanied by the official translation delivered at the actual event (included in round parentheses) and an English gloss to illustrate how the actual delivery sounded in square parentheses. It should also be noted that the aim of the analysis is far from offering a judgement or assessment of Wałęsa as a person. The purpose is merely to make a case for the assumption that the way we use language facilitates the way we are perceived by our listeners. This, in turn, can make grounds for manipulation in translation, and can yield specific results. Such manipulation may occur inadvertently, as often happens in interpreting where a speech is smoothed out by the interpreter in the target language for linguistic delivery of the speaker, allegedly so for communicative reasons. However, in fitting circumstances, the strategy to make the target language message more fluent may be a premeditated tactic aimed to achieve certain goals. The problem of ethics and loyalties seems inevitable in such cases (as illustrated by Baker 2006 et al), but it remains outside the scope of this paper.

Bralczyk (1990) draws an insightful analysis of Wałęsa's language, which provides grounds for the analysis of Wałęsa's Congress speech in several aspects. It should be noted that

Wałęsa's language changed over time and the investigation here concerns only a fragment of his overall linguistic performance during his political career, and only in its early days. The speech was delivered before the joint Houses of the Congress of the US; it takes nearly 55 minutes and is intermittently interjected with long thunders of applause, often lasting approximately 2 minutes each. The speech itself was written by Kazimierz Dziewanowski – the first ambassador in Washington representing the newly free Poland, and the person reading it out in Congress was Jacek Kalabiński, a contemporary US correspondent for *The Gazeta Wyborcza* [*The Electoral Gazette*].

Public speaking is generally characterised by smooth and fluent delivery, with words carefully selected and painstakingly put together to create a desired meaning. Therefore, many such speeches may sound artificial, unnatural, fake and emotionless. Public language has become routinised and institutionalised; it represents artificial entities and concepts such as the state, the administration, courts, governments, even schools, etc. Words, phrases and syntax patterns are preferred over others to promote uniformity and a sense of security and trust in the constant nature of the relevant institutions using that language, which often seems stative. Communicating in this way means subscribing to the identity which is fostered through such language. As argued elsewhere, language is a strong indicator of identity, whereas identity reflects a set of beliefs expressed through language (Janczyło 2015). Therefore, by effectively using language, we become part of the community which represents a given cultural capital expressed through the language.

Evidently, Wałęsa's way of speaking was different to that of other trained and experienced public persons of the era. His lack of linguistic aptitude and eloquence introduced a new dimension in the sphere of public speaking. However, he did not shy away from his way of speaking. On the contrary, he seems to have made it one of his major attributes and a beacon to be recognised by. Even his speech before the US Congress contains numerous breaches of the public speaking norms. Even though his speech was prepared and written down to be read out, Wałęsa did not fail to introduce several of his natural linguistic features. For clarity purposes, they are classified into three major kinds in this paper: *mispronunciations/misreadings* refer to Wałęsa adding or changing sounds within words. Some of them were self-corrected, and some were not. The second group, *grammatical errors in noun case endings or noun-verb agreement*, goes deeper into the Polish syntax and illustrates the complexity which may confuse many Polish speakers apart from Wałęsa. The third and last category contains *distorted idioms and metaphors*, where Wałęsa shifts from the

standard phraseology of certain Polish idioms, metaphors and collocations replacing some words with non-standard ones or even semantically incorrect.

2.1. Mispronunciations/misreadings

In the Congress speech, Wałęsa misreads and mispronounces several words. He inserts different vowel sounds than intended, suspends his voice mid-word and also displays a slight stutter on several occasions. He self-corrects some of his mispronunciations, e.g.:

- ‘cudziem... cudzoziemiec’
(foreign non-head)
[foreign... foreigner]
- ‘Przeciw przywilejom i mo... monopolowi’
(Against privilege and monopoly)
[Against privilege and mono... monopoly]
- ‘Przypa... przypominające Abrahama Lincolna’
(reminiscent of Abraham Lincoln)
[remind... reminds Abraham Lincoln]
- ‘Miałosz, miało [...] to’
(It had)
[It has... had]
- ‘odz... odzywały się głosy ostrzegające nas, pouczające, a nawet potępiające’
(many warnings, admonitions, and even condemnations were reaching us)
[voices were... were heard which warned, admonished, and even condemned us]
- ‘nie wszędzie zmiany przebie... przebiegają w sposób równie pokojowy’
(changes elsewhere are not so peaceful)
[not everywhere are changes as... as peaceful]
- ‘nie zdo... zdołały się dotąd na’
(have not yet brought themselves to carry out)
[have not... have not yet managed to]
- ‘dalekosież... siężne i wszechstronne reformy’
(long-ranging and comprehensive reforms)
[far... far-reaching and comprehensive reforms]

- ‘Michała... Michaiła Gorbaczowa’
(Mikhail Gorbachev)
[Michael... Mikhail Gorbachev]
- ‘do o... europejskiego pojednania’
(to a European reconciliation)
[to an... a European reconciliation]
- ‘umo... umocnienia praw człowieka’
(strengthening of human rights)
[streng... strengthening human rights]
- ‘do odbudowy zni... zniszczonego kraju’
(to rebuilding their devastated country)
[to rebuilding the des... destroyed country]
- ‘Stalin zakazał Polskę... -sce’
(Stalin forbade Poland to)
[Stalin forbade that... forbade Poland to]
- ‘w za... w zachodniej Europie’
(in western Europe)
[in we... western Europe]
- ‘którzy zie... zabierają głos’
(all those commenting on Poland)
[who voi... voice]
- ‘długie trwanie obcego na... obcego narodowi systemu’
(Our long subjection to a political system incompatible with...)
[long life of the system so alien to the... to the nation]
- ‘z... za... z... działanie wbrew’
(-) omitted
[for... at... for... acting against]
- ‘rząd wyło... wyłoniony przez’
(government elected by)
[government ele... elected by]

- ‘polską de... dolegliwością’
(Polish predicament)
[Polish pro... predicament]
- ‘doty... dotychczasowe wysiłki’
(past efforts)
[efforts so... so far]
- ‘przełamać is... istniejące w Europie podziały’
(patch up the divisions existing in Europe)
[overcome the divisions exist... existing in Europe].

Several other mispronunciations were left uncorrected, e.g.:

- ‘przypominamć’, which was meant to be ‘przypominać’ [remind]
- ‘torują powoli drogę historyczną przemianą’ [pave the way with a historical transformation], which was meant to be ‘torują drogę historycznym przemianom’ [pave the way for historic transformations]
- ‘trzeba to widzieć’ [it is necessary to know], which was meant to be ‘trzeba to wiedzieć [it is necessary to know]
- ‘nikt nie jest również jak my zainteresowany’ [nobody is also like us interested in], which was meant to be ‘nikt nie jest równie jak my zainteresowany’ [nobody is equally like interested in]
- ‘Polska wznosi dziś ważny wkład’ [Poland raises today an important contribution], which was meant to be ‘Polska wnosi dziś ważny wkład’ [Poland is making today an important contribution].

I have counted at least twenty-three instances when Wałęsa’s pronunciation collapsed upon the text of his speech. It seems that the difficulty faced by the speaker may have arisen from two sources. Many of the words were long and sophisticated with which Wałęsa perhaps had not had too much experience due to his educational and professional background.

Secondly, the discourse mode (Hatim and Mason 1990) of the speech seems slightly more complex than simply written to be spoken. Wałęsa delivered a speech which was prepared in writing and meant to be spoken, yet generally the speech was mostly read out rather than recited, which was reflected in Wałęsa’s generally monotonous tone and

artificially rising intonation after most clauses and parts of sentences where a pause, comma or rhetorical stop were used. Moreover, being strongly tied to the written text and having to follow carefully the text of the speech on paper, Wałęsa skipped over several words and phrases. This may have been a result of his assuming that he knew what was written and made him read less cautiously, which resulted in several words being misread, mispronounced or changed. This, together with Wałęsa's employing, whether consciously or not, heavy regional phonetic dialectisms in his speech points to his inexperience in public speaking.

2.2. Grammatical errors in noun case endings or noun-verb agreement

In this group, the mistakes which Wałęsa are syntax-based and relate to wrong grammatical gender and/or case suffixes placed on certain nouns, verbs and adjectives:

- 'ostatnio wkroczyli na nią również wschodnie Niemcy' [recently also east Germany/Germans have taken the path] illustrates a complex verb-noun agreement system in the Polish language.

The word 'Niemcy' has two separate denotations in Polish. In its nominative case it may refer to the country of Germany [Niemcy], and secondly, it may also refer to the people of German origins [Niemcy]. Both words carry different gender and declension weights. Wałęsa's grammatical confusion in the phrase above treats the word 'Niemcy' in both ways at the same time. The finite verb form that 'Niemcy' is the subject of takes a masculine plural suffix giving its subject the meaning of the people who live in Germany. On the other hand, the accompanying adjective in this subject noun phrase [wschodnie Niemcy] displays a feminine/neuter plural suffix '-e', which suggests that the noun 'Niemcy' is used as the name of the country. The correct sentence would employ the finite verb and the adjective in either with a masculine plural suffix '-i' to denote Germans (the people), i.e.:

- 'ostatnio wkroczyli na nią również wschodni Niemcy' [recently also east Germans have followed the path]

or feminine/neuter plural suffixes '-ły' and '-e' for the verb and adjective:

- 'ostatnio wkroczyły na nią również wschodnie Niemcy' [recently also east Germany has followed the path]
- 'zostały jej narzucony nieznanym polskiej tradycjom, nieakceptowany przez naród: obcy system rządów, obcy sposób gospodarowania, obce prawa, obca filozofia stosunków społecznych' [there was imposed on Poland, unknown in Polish

traditions, not accepted by the nation: an alien government system, alien economy, alien laws, alien philosophy of social relations].

The Polish phrase displays Wałęsa's grammatical inconsistency in applying correct singular or plural suffixes, which are conditioned by the way one looks at the form of the list that follows the colon. The list can be consistently treated in two ways in Polish. Firstly, as it contains a series of entities it can be taken as a plural set and therefore preceded by the finite verb 'zostały' [became] in the plural form and followed by the adjectives 'narzucone' [imposed], 'nieznane' [unknown], 'nieakceptowane' [not accepted] in the nominative plural feminine/neuter case form.

Secondly, the same list can be treated as a single whole and thus will require the finite verb in the singular masculine form 'został' [became] followed by the adjectives in the nominative singular masculine case: 'narzucony' [imposed], 'nieznany' [unknown], 'nieakceptowany' [not accepted], with the masculine case form in agreement with the nominative masculine case of the first entity in the list, 'obcy system' [an alien system].

- 'wierny mu ludzie' [people faithful to it] displays a lack of number agreement between the adjective 'wierny' [faithful] and the noun 'ludzie' [people]. The correct phrase should read 'wierni mu ludzie' [people faithful to it], with the suffix '-i' in 'wierni' indicating agreement with the nominative plural masculine case of the noun 'ludzie' [people] which the adjective modifies.
- 'którzy utrzymują serdeczne... łączność ze swoją dawną ojczyzną' – plural adjective suffix '-e' – [who maintain a hearty (+ plural adjective suffix) link with their old fatherland], which was meant to be 'którzy utrzymują serdeczną łączność ze swoją dawną ojczyzną' – Polish diacritical singular feminine adjective suffix '-ą' in the object (accusative) case – [who maintain a hearty (+ singular feminine adjective suffix '-ą' in the object (accusative) case) link with their old fatherland].

2.3. Distorted idioms, collocations and metaphors

Wałęsa's speech is characterised by many linguistic idiomaticity lapses which make his language choices sound awkward, incomplete and mismatched. Several prepositional phrases he used in his speech and idioms, collocations and metaphors flout grammatical, lexical and syntactic norms of the Polish language.

- 'ja też nie kocham się w przemówieniach'

(I too am not fond of speeches)

[I'm not in love with speeches either]

This phrase sounds rather spoken in Polish, as in standard Polish you can be in love with a person or a depiction of a person rather than concepts or objects. Although this phrase occurs in colloquial language, the speech in front of the Congress of the USA perhaps is not the best time to use it. This colloquialism was smoothed out in translation.

- ‘ludzi mających różne języki’

(people speaking different languages)

[people having different languages]

In Polish, similarly to English, people do not normally have languages, but speak them. This idiomaticity issue in Polish was also concealed and smoothed out in English making it sound more natural.

- ‘druga myśl, która nadchodzi mnie’

(another reflection that comes to my mind)

[another thought that is approaching me]

This phrase contains the verb ‘nadchodzi’ [is approaching, approaches] which does not collocate with the noun ‘myśl’ [thought] in standard Polish. The verb which is needed here to make a natural collocation is ‘nachodzi’ [is coming, comes (across)]. This mistake was corrected in translation.

- ‘drogę, jaka już jest poza nami’

(the road behind us)

[the road which is beyond us]

The problem in this phrase is the preposition ‘poza’ [beyond]. Standard Polish allows here the preposition ‘za’ [behind] as standard for semantic reasons. This mistake was also corrected in the English translation.

- ‘znajdujemy się w tym dziele zrozumienia naszego wschodniego sąsiada’

(is viewed with understanding by our Eastern neighbours)

[we find ourselves/are located in the task of understanding our eastern neighbour]

This phrase is an example of a misuse of the words ‘znajdujemy się’ [we are located/find ourselves] in conjunction with ‘dzieło’ [task, act, work]. In Polish one does not find oneself in

a task or work, not is one located in it. This collocation is unnatural and semantically incorrect. The verbs that collocates with the word 'dzieło' [task] in Polish is, for instance, 'wykonywać' [do, perform] or 'tworzyć' [make, create]. However unnatural Wałęsa's use of language sounds here, the English translation seems to have omitted this mistake and re-expressed the message by utterly changing the meaning of the sentence, as if the two talked about different concepts.

3. Conclusions

The Polish speech, although read out from paper, displayed numerous slips of tongue, mispronunciations, misreadings, errors and mistakes. However natural they may seem in a language, they play a part in how the speaker is perceived and received by their listeners. The English translation of the speech analysed in this paper lacked adequate renditions of such technical aspects of speech delivery. The English-speaking audience received a speech which seemed much more fluent, smooth and well delivered.

The mispronunciations in the original were lost in translation giving way to fluent phrases and sentences, uninterrupted by stoppages and stutter. On one or two occasions, Wałęsa's broken phonetic fluency in Polish was removed from the English version, and different linguistic choices were applied. Finally, the regional slant to Wałęsa's pronunciation and intonation also disappeared in English with no compensation offered or explanation provided. This gives an effect of a well-expressed and well-delivered speech in English, unlike in Polish. As language is the channel through which a public person is received and perceived, in this instance the way Wałęsa may be perceived in English through the translator is at odds with the Polish speech he actually delivered.

Commonly, speeches which are delivered smoothly and fluently, with lapses reduced to a minimum enjoy a wider reception and are more successful in transferring messages. Talks interjected with frequent mistakes, mispronunciations, self-corrections, and other slips of tongue feel intense as they force the listener to focus more on understanding the actual message, or even checking that they have understood the message as intended. This puts the listener under unnecessary strain, which may, in turn, impede on the overall comprehension of the speech.

Nevertheless, as Wierzbicka (1994) claims, '[I]anguages are the best mirrors of the human mind'. Wałęsa's language is rather simple and far from sophisticated, and thus it carries a simple image of the world deprived of all its social, economic and human

complexities. As a result, Wałęsa is able to mobilise people like him and those who believe in freedom and justice like him. The language he employs with its inadequacies and inaccuracies feels unrehearsed, untrained, spontaneous and thus natural, believable and convincing. Many of his mistakes remain not corrected in the Polish version, his ill-formed metaphors and idioms remain unchanged, as if Wałęsa did not much care for how he is going to be received by the listener. There are times, however, when Wałęsa attempts to correct his own language, but into other incorrect forms. Bralczyk (1990) goes on to claim that Wałęsa's grammatical, stylistic and lexical mistakes are not representative of his linguistic ineptness, but rather his linguistic carelessness.

References

- Baker, M. (2006). *Translation and Conflict, a Narrative Account*. London and New York: Routledge.
- Bralczyk, J. (1990). 'O języku Wałęsy'. [In:] *Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, nr 4, 60-81.
- Hatim, B. / Mason, I. (1990). *Discourse and the Translator*. London, New York: Longman.
- Janczyło, A. (2015). 'Cultural identity, language and narrative', [In:] *Ateneum – Philological Forum* 1(3)2015: 37-46.
- Wierzbicka, A. (1994). 'Cognitive domains and the structure of the lexicon: the case of emotion'. [In:] L.A. Lawrence & S. A. Gelman (Eds.) *Mapping the Mind: Domain specificity in cognition and culture*, Cambridge: Cambridge University Press, 431-452.

Agnieszka ŁAZOR

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

Influencia de las lenguas prerromanas en la lengua española

Summary

Before the romanisation, the Iberian Peninsula was inhabited communities speaking distinct languages with Latin used as their official language. However, the contact of local languages with Latin has left the residue preserved in modern Spanish. This work will present certain features of Spanish which may be attributed to the influence of pre-Roman languages.

Keywords: Latin, Spanish, Romans, Iberians, Celts, Vascones, Tartesos.

1. Introducción

La lengua española es un idioma derivado del latín, al igual que el francés o el italiano. No obstante, los romanos llegaron a la Península Ibérica en el 218 a. C., así pues, hubo un largo periodo de tiempo antes de su llegada en que ya existía en este territorio una serie de pueblos que hablaban diversas lenguas. Todas estas lenguas de procedencia diversa (africana, mediterránea o indoeuropea) desaparecieron tras la imposición del latín. Esta desaparición fue lenta y se extendió en el tiempo, caracterizada por influencias mutuas; sin embargo, el resultado fue finalmente que la mayoría de las lenguas prerromanas fueron absorbidas por la latinización lingüística.

En este trabajo, presentaremos un estudio lingüístico de algunos rasgos del español que se atribuyen al influjo de las lenguas prerromanas.

2. Pueblos que habitaban la Península Ibérica antes de la llegada de los Romanos

Entre los pueblos que habitaban la península figuraban los íberos, procedentes de África (aunque sus origen no es conocido con detalle), poseedores de una cultura muy avanzada, que habitaban en el corredor Mediterráneo y el sur de la península. Los testimonios de esta lengua se conservaron en textos encontrados sobre monedas, plomo y diferentes inscripciones. Los íberos era una sociedad jerárquica en la que el monarca y su familia formaban parte de un estamento noble, mientras que las “clases medias” estaban representadas por comerciantes, mercaderes y artesanos especializados (Martinez Ruiz y otros

2009: 39). Se agrupaban en tribus y levantaban pueblos y ciudades amurallados y situados en lugares elevados. Se ocupaban de la agricultura y la ganadería; cultivaban cereales, cepas, linazas, esparto y conocían la técnica de irrigación. Asimismo obtenían grandes beneficios de la minería, con explotaciones como, por ejemplo, las minas de plata en Huelva o de hierro en la zona del Valle del Ebro. Este pueblo comerciaba con griegos y fenicios y tenían su propia escritura.

A continuación, en territorio de la actual Andalucía y el sur de Portugal vivían los tartesios (llamados también turdetanos). Los primeros representantes de este pueblo aparecieron hacia el año 2000 a. C. Su existencia no conocemos con detalle, pero que probablemente constituyeron la primera civilización del occidente europeo (Cortéz 2008: 514). La existencia de los tartesios en la Península Ibérica está apoyada de evidencias que ofrecen la toponimia y la arqueología, e incluso disponemos de inscripciones en su lengua y también sabemos de ellos a las inscripciones de griegos y fenicios.

Los tartesios parecen un reino floreciente y conocido por sus riquezas. El centro de esta cultura era Tartessos, una ciudad poderosa que estuvo en contacto con las civilizaciones del oriente mediterráneo. En cuanto a su organización social no se sabe mucho pero probablemente estaba compuesta por una clase noble – dirigente, liberada de todo tipo de trabajo, y por debajo de ellos estaban los productores. Existen informaciones griegas sobre su rey Argantonio, un gran personaje. En el siglo IV a. C. desaparecen los tartesios por motivos desconocidos. Algunos investigadores consideran que todo se debió al agotamiento de las vetas minerales, pues esto condujo a la ruina económica (significaba el fin de los intercambios con los fenicios y griegos). Otros estudiosos apuntan a que su ruina tuvo que ver con la invasión de algún pueblo vecino (tal vez los celtas), mientras que otros atribuyen la desaparición de los tartesios a una catástrofe natural (Blazquez y Maria pp. 66-68).¹

Hacia el año 800 a. C. llegaron a la península los celta, cuyas huellas se han conservado en la arqueología y toponimia. Existían unos grupos de población indoeuropea, proveniente del Centro de Europa, del valle del Danubio y de la actual Alemania, se difundieron por la Europa Central y Occidental, hasta Galicia y el norte de Italia, y también por las Islas Británicas. Formaban un pueblo con una lengua, historia y religión única. Honoraban la vida, el arte y la naturaleza, pero, por otra parte, fueron expertos guerreros que conquistaron sus nuevos dominios con gran violencia. A la Península Ibérica llegaron cruzando los Pirineos entre los siglos VII y V a. C. en diversas oleadas (probablemente dos) y

¹ El artículo accesible por Internet en: [los-tesoros-perdidos-del-reino-de-tartesso-O.pdf](#), pp.66-68.

ocuparon el centro de la península y la orilla atlántica. Formaban tribus, llamados clanes, que eran la mínima unidad de población. Se puede distinguir en estas comunidades la existencia de una aristocracia militar. Se dedicaban a la ganadería, pero también practicaban el cultivo de cereales, la caza de ciervos y jabalíes y la explotación de metales, muy especialmente la metalurgia del hierro (García Aranda 2005: 11-12). En el campo del arte predominaba la escultura y abundantes objetos de bronce. En cuanto a la religión, se aprecian grandes similitudes entre la Galicia, Galia y Britania, pues los ritos y/o sacrificios estaban muy extendidos, al igual que el culto a los muertos (Martínez Ruiz y otros 2000: 37-38), pero, en cambio, no parece haber existido en la península una clase de sacerdotes tan organizada como entre los galos.

La convivencia entre los celtas y los íberos dio un origen a los celtíberos, el pueblo que habitaba la zona central de la Península Ibérica entre el final de la Edad de Bronce y la llegada de los romanos a la península. Aparecieron como una mezcla entre los celtas del norte y los íberos del levante y utilizaban un idioma perteneciente al grupo de lenguas celtas. Se ocupaban de la metalurgia del hierro y también producían, entre otros, broches y pulseras de oro y de plata: los productos más bellas y finas de la época. Se organizaban en tribus y sus poblados estaban fortificados, puesto que eran pueblos guerreros.²

Asimismo, en la costa mediterránea existen colonias fundadas por los fenicios (como Gadir, en el año 1100 a. C.), y más tarde por los cartagineses (entre otras Cartagena y Mahón); por su parte, los griegos también fundaron otras colonias, todas con objetivos comerciales. Así pues, a mediados del siglo VII a. C. los comerciantes fenicios llegaron al territorio de la actual España. Los fenicios eran un pueblo civilizado, formado por ciudades que se gobernaban independientemente, eran, sobre todo, un pueblo de comerciantes y marinos y su objetivo no fue en ningún momento formar un imperio. Los fenicios son quienes trajeron a España la escritura y le dieron nombre, Hispania, que significa el país de los conejos (López Serrano 2008: 1-5).

A continuación, también Grecia mantenía relaciones comerciales con la Península Ibérica por las mismas razones que los fenicios. Grecia era un país pobre; la pobreza y la insatisfacción ante su vida animó a los griegos a la búsqueda de nuevos territorios. De ese modo, llegaron a la península por el Mediterráneo y tuvieron un papel muy importante, al erigir en la costa catalana, hacia el año 600 a. C., una verdadera ciudad: Emporion (hoy Ampurias), cuyo nombre significa “mercado”. Los griegos crearon otras colonias al sur de la

² Enciclopedia.us.es/index.php/Celtibero

península, incluso cruzando el estrecho de Gibraltar. Parece que las colonias griegas vivían en amistad y paz con los indígenas. La importancia de los griegos no se limitaba únicamente a la construcción de nuevas ciudades; además, trajeron a la Península la poesía, la filosofía y también acuñaron la primera moneda que se conoce en la Península Ibérica (Sordo 2014).

Por último, las zonas de alta montaña en el Pirineo navarro, en los valles de Guipúzcoa y Vizcaya, las llanuras al norte de Laurdi y la Ribera ocupaban los vascones. En la edad del bronce ya tenemos construida una sociedad vasca, dividida en dos grupos: el primer grupo, llamado *altus*, habitaba el norte y el segundo: *ager*, en el sur.

Los habitantes de la zona del norte se establecían en colinas, vivían en pequeñas aldeas y también habitaban las cuevas. Comerciabán con sus vecinos, por lo que se puede apreciar la influencia cultural que recibieron. En general, se sabe muy poco sobre la vida de los vascos prerromanos; lo más importante es que su lenguaje, como un caso único entre los pueblos prerromanos, sobrevivió hasta el día de hoy (Ugalde 2004).

3. Las lenguas que se hablaban

Antes de la llegada de los romanos en el año 218 a. C., la situación lingüística en la Península Ibérica era muy variada, pues no existía una lengua común para todos los pueblos que habitaban este territorio. Por esta razón, las lenguas se clasifican en dos grandes grupos, dependiendo de su origen. Primero, nos encontramos las lenguas no indoeuropeas, a las cuales pertenecen el ibérico y el vasco, y segundo, las lenguas indoeuropeas como el celta y tartesio.

3.1. Las lenguas no indoeuropeas

A este grupo pertenece la lengua ibérica utilizada desde el siglo VI a. C. hasta el siglo I d. C., extendida por el sur de Francia, la parte oriental del valle del río Ebro y hacia el sur, hasta la mitad de Andalucía. No se sabe si era lengua única o se trataba de varias diferentes con características comunes. Por una parte, probablemente existían pueblos cuya lengua autóctona era el ibérico, pero por otra parte se sabe que esta lengua la utilizaban otros pueblos como lengua franca, con objetivos comerciales., mientras conservaban su idioma propio. Los contactos con fenicios y griegos, entre otros, llevaron a lo largo de los siglos a que se produjesen transformaciones dentro del idioma.

Aunque el ibérico jugó un papel significativo y hay abundantes documentos y textos escritos en esta lengua, en realidad, la mayor parte de su significado no es conocido. Hay abundantes fuentes donde se puede reconocer la escritura ibérica; se suelen mencionar varios soportes gráficos como las monedas, la cerámica o las cartas.

Según Francisco Castillo Pina (2009: 9-27) son los siguientes tipos de escritura ibérica:

1. En primer lugar, como el más antiguo, se menciona el Semisilabario Sur oriental, usado por los íberos y los tartesios entre los siglos VI y II a. C. con objetivos comerciales.
2. En segundo lugar se presenta el Semisilabario Nororiental, que es el típico sistema ibérico; consta de 28 signos escritos de izquierda
3. a derecha, y fue utilizado desde el s. V a. C. hasta el s. I d. C. en una zona que va desde el norte del río Segura hasta el sur de Francia.
4. El siguiente tipo de la escritura ibérica es la que emplea el alfabeto jónico, usado en el siglo IV a. C. en Andalucía; este tipo de alfabeto apareció gracias a los contactos comerciales con los griegos y la influencia del habla griega y se puede ver en algunos escasos textos escritos en plomo.
5. El último es el alfabeto latino que abarca un período muy tardío y solo presenta en su mayor parte nombres propios.

Aunque las huellas de la escritura ibérica son abundantes, no se sabe mucho sobre esta lengua. Lo más conocido es su sistema fonológico: es seguro que el alfabeto contenía cinco vocales (/i/, /e/, /a/, /o/, /u/) y también que existían los diptongos "ai" y "au". Probablemente existía la consonante /j/ y dos vibrantes /r/ y /ʎ/, cuya diferencia fonética no es segura, pero que se sabe nunca inicia una palabra. Luego se pueden destacar dos sibilantes /s/ y /š/, con diferencia de sonoridad, las consonantes nasales /m/, /n/ (su número no es seguro) y las consonantes oclusivas en dos series, sonora y sorda, dependiendo del lugar de articulación: la primera serie, sonora, incluye una labial, una dental y una velar (/b, d, g /), al igual que la segunda, sorda (/p, t, k /).

Sobre el acento ibérico no se sabe nada debido a la falta de los signos gráficos en los textos (Castillo Pina 2009: 59-64).

El conocimiento de la morfología de la lengua ibérica es hipotética y lleno de inseguridad. Existen algunos elementos repetidos que son probablemente palabras y otros que deben ser elementos morfológicos; como los elementos morfológicos se juntan a un elemento léxico de manera permanente, se considera que el ibérico pertenece a una lengua aglutinante, o sea, un "idioma en que predomina la aglutinación" (RAE).

Así pues, lo que se podía identificar en el ibérico son los sufijos. Los más frecuentes sufijos son:

-etar y -sken: ambos señalan el origen.

-ka: señala los nombres de persona.

-yi: también acompaña a los nombres de persona.

Además se pueden enumerar otros sufijos como -ar, -ban, -en, -er, -ke, -ike, -te o -ir'a.

Debemos hacer referencia a la onomástica ibérica, que se ve reflejada en diferentes testimonios epigráficos en un amplio territorio que se extiende desde Andalucía hasta el Sur de Francia. En cuanto a los topónimos la información se encuentra con relativa frecuencia en las monedas con leyendas que transmiten el nombre de la ciudad. Además de las monedas, otras fuentes donde se descifran los nombres son los objetos de la vida cotidiana, los nombres de los sepulcros, las cartas comerciales o los documentos contables. Un ejemplo evidente se nota en los nombres de las ciudades empezando por los prefijos ili- o ipo-, que parecen significar "ciudad"; así sucede, por ejemplo, con: Ilici – Elche, Iiliturgi – en Cerro Maquiz (el actual Mengíbar) en el Alto Guadalquivir, Ipolca – Porcuna o Ilipa – Alcalá del Río (Tirado: 2010: 63).

3.1.1. El vasco

El vasco era una lengua que los vascos y sus vecinos utilizaban en la zona de los Pirineos, en el actual País Vasco, en el sur de Francia, en Cantabria y una parte del territorio de la actual Castilla. Lo más importante es que esta lengua, a diferencia de otras lenguas prerromanas no indoeuropeas, ha sobrevivido hasta el día de hoy.

En cuanto a la procedencia de la lengua vasca, dos son las teorías. La primera dice que proviene de África y tiene rasgos comunes con lenguas camíticas como el bereber, el copto y el sudanés. La segunda, sospecha una procedencia caucásica, basándose en la similitud gramatical con idiomas de esa zona. Por lo que hace referencia a su posible relación con los restantes idiomas peninsulares, el vasco es una lengua aglutinante que en el plano fonético presenta algunas semejanzas con la lengua ibérica, pero, en cambio, el léxico es muy original. No se conserva ningún texto escrito en el vasco antiguo, pero se encuentran nombres vascos en las inscripciones latinas y en las de otras lenguas; esas inscripciones tienen, sobre todo, un carácter funerario o votivo: epitafios, votos a los dioses o dedicatorias a los emperadores. En esas inscripciones se encuentran nombres vascos de personas, nombres de divinidades de árboles o animales y muchos topónimos (Nuñez Astrain 2002: 58-61). Por casi todo el territorio de la Península Ibérica se encuentran topónimos de origen vasco. Abajo se pueden ver algunos de los rasgos de topónimos vascos de la época antigua:

- (1) El sufijo: -eno o -én, -ena, en topónimos como: *Caracena* (Soria y Cuenca), *Navaleno* (Soria), *Teleno* (León)
- (2) Un morfema -en, también -ena, y una variante -enea: para formar derivados de apelativos: *Ibarrena* de *ibar* 'valle' y como posesivo, por ejemplo, *Michelena* (de Miguel), *Simonena* (de Simón) o *Errandoena* (de Fernando)
- (3) El prefijo -iri, -uli, -uri, -urri, 'ciudad'; así, por ejemplo: la actual Elne se llamaba *Iliberis* que, conforme con el vasco *Iriberry*, significaría "ciudad nueva".
- (4) Lexemas: *berri*, "nuevo": *Lumbierre* proviene de *irumberri* y significa "ciudad nueva", *gorri*, "rojo": *Lascuarre* de *irigorri*, es decir, "ciudad roja" y *erri*, "lugar": *Esterii* "lugar cercado".

Es posible enumerar muchos más topónimos vascones en diferentes regiones de España actual.

3.2. Las lenguas indoeuropeas

Las informaciones sobre la existencia de las lenguas indoeuropeas en la Península Ibérica provienen de la toponimia y la onomástica, pero también de testimonios epigráficos indígenas o de fuentes literarias. Entre estas lenguas se puede distinguir el lusitano y el celtibérico, aunque se sospecha que el lusitano fue un tipo de lengua celta.

3.2.1. Las lenguas célticas

Las lenguas célticas se dividen en dos grupos. El primero, el celta continental, al que pertenecía el celtibérico, estaba integrado por diversas variedades, entre ellas el galo y el lepóntico, que se hablaban en la Antigüedad y el segundo: el celta insular, que se conserva hasta la actualidad, es el gaélico, la lengua hablada actualmente en Irlanda (Lorrio 1997: 543), Escocia, Gales y la Bretaña francesa. El pueblo celta que llegó a la Península Ibérica tenía su propia cultura, organización social y lengua pero no tenía una escritura propia. Por ello, para representar sus expresiones adoptó la escritura de los íberos, dando forma de esta manera al celtibérico. La existencia de esta lengua está apoyado por diferentes testimonios. Entre los testimonios más significados son los documentos epigráficos escritos en latín o en lengua ibérica, encontrados en las actuales provincias de Cuenca, Guadalajara, Soria, Valladolid, Burgos, La Rioja, Navarra, Zaragoza y Teruel, e incluso en Ibiza o el Sur de Francia, aunque no se sabe explicar su existencia tan lejana. Son de diferentes tipos: inscripciones religiosas, leyendas monetarias (contienen nombres étnicos y topónimos), estelas funerarias, escritos sobre vasos cerámicos y dos epígrafes muy importantes interpretados como textos oficiales;

resultan de especial de interés los bronce de Botorrita, la inscripción indígena más extensa en la Península Ibérica y uno de los textos más significados en el mundo céltico (Lorrio 1997: 360-361).

3.3. Las lenguas de los tartesios, los fenicios y los griegos

En la península prerromana se puede distinguir otros idiomas: la lengua tartesia y la lengua de los fenicios y los griegos.

En cuanto a los Tartesios, sus origen no es conocido, aunque se sospecha una procedencia etrusca o de Asia Menor. Era un pueblo civilizado que adquirió una extraordinaria personalidad política y cultural, y que tenía su lengua propia, probablemente de la familia celta, como hace sospechar el nombre del rey de los tartesios *Argantonio* pues el mismo elemento "*argant*" aparece en nombres celtas (Moral 2015). Los datos de esta lengua se conocen gracias a las inscripciones que se hallaron en la zona de Andalucía, pero su escritura no se parece a la de ninguna otra lengua de la España prerromana y por eso se desconoce totalmente. Son abundantes los topónimos tartesios, pero transformados por el latín; así sucede, por ejemplo, con *Arucci* (Aroche), *Asido* (Medina Sidonia), *Carmo* (Carmona), *Caura* (Coria del Río), *Corduba* (Córdoba), *Hispalis* (Sevilla), *Ilipla* (Niebla) o *Tucci* (Martos) (A. García Aranda, 2005: 11).

Dentro de los topónimos destacan algunos elementos que diferencian el tartésico; según los investigadores los más significativos son tres:

1) Los topónimos con **-ipo**, un elemento que probablemente significa "ciudad". Se conoce 50 topónimos formados con **-ipo** en la Andalucía Occidental. Estos topónimos se puede clasificar en tres grupos:

- Un elemento con un prefijo **bi-** o trisílabo, por ejemplo: *Acinippo*, *Baesippo*, *Baicipo*, *Iripo*, *Ventipo*.
- Un "prefijo" monosilábico: *Dipo*, *Laepia*, *Saepo*.
- **Ipo** como primer elemento: *Epora*, *Ipagrum*, *Ipolcobulcula*, *Iponuba*, *Ipora*.

2) Los topónimos en **-uba** se concentran en una zona centrada en el valle del Guadalquivir: *Manuba*, *Corduba* (Córdoba), *Ossonoba* (en Faro, Portugal).

3) El elemento **lak-**, está presente en *Locca*, *Lacipa*, *Lacunis*, *Laccobriga*, *Laccuris* (Almaoro-Gorbea 2010: 187-190).

A continuación, los fenicios se establecieron en la costa mediterránea de la Península Ibérica donde hacia el año 1100 a. C. fundaron el recinto amurallado que llamaron

Gádir, cuyo nombre se fue deformando tanto por los romanos (Gades) como más tarde por los árabes (Qādis); hoy esta ciudad se llama Cádiz. Además de Cádiz existen otros topónimos de procedencia fenicia, son los siguientes:

Asido (Medina Sidonia actual)

Málaka (Málaga) se sospecha su significado como "factoría"

Abdera (hoy Abdra).

Los cartagineses (los fenicios de Cartago) fundaron las siguientes colonias: Cartago Nova, la Nueva Cartago (Cartagena en actualidad), y Portus Magonis (Mahón). También el nombre de Hispania proviene de los fenicios: *isephan-im* en su lengua significaba "la tierra de los conejos". También Ibiza es nombre de procedencia fenicia, con el significado de "isla o tierra de pinos" (Lapesa 1981: 15). Como ya he indicado, en el territorio meridional de la península se encontraron textos redactados con la escritura utilizada por los fenicios.

En cuanto a la colonización griega en la Península Ibérica, se produjo en el siglo VII a. C. En el año 600 a. C. los griegos fundaron Marsella y luego Emporion (Ampurias). Lo que quedó de los griegos son los algunos topónimos:

Aera Leuce (Lucentum en latín, hoy Alicante)

Hemeroscopion (Denia)

Calipolis (la bella ciudad, probablemente Tarragona)

Pitiusas (Ibiza por los numerosos pinos que dominan en la zona)

Baleares, (proviene del verbo griego bállo).

4. El elemento prerromano en el español

Con la llegada de los romanos a la Península Ibérica, empezó un proceso de latinización hasta la desaparición de la mayor parte de las lenguas citadas anteriormente. Aunque este proceso fue lento, era tan intenso que las denominadas lenguas prerromanas no sobrevivieron con excepción del vasco, que existe hasta el día de hoy.

En cuanto al vasco, no se conoce cuál fue su evolución interna, pero aunque este idioma tiene su propia estructura (fonológica y gramatical), se puede apreciar la influencia léxica latina y romance. Con todo, lo que ahora nos interesa es la influencia ejercida por el vasco sobre el latín y las lenguas procedentes de esta idioma. Se conoce multitud de topónimos vascos en el territorio pirenaico con los lexemas *berri*, *gorri erri*,³ y en numerosos puntos de la Península se encuentran topónimos con el sufijo vasco -eno, -en/ena, que se

³ Estos lexemas han sido descritos ya en capítulo 2.

utilizaba para indicar posesión, en combinación con nombres de personas latinos, como, por ejemplo: Vitaalen (Vitalis), Toreno (Turius), Mallen (Mallius) o Villena (Bellius) (Lapesa 1981: 34).

4.1. Cambios fonéticos y gramaticales

La evolución hasta la llegada de la lengua castellana actual fue determinadiferel Aunque el castellano (hoy se suele denominarlo preferentemente español)⁴ pertenece a las lenguas romances procedentes del latín, fue influenciado por otras lenguas que son importantes para el castellano actual.

En cuanto a las lenguas prerromanas, su influencia no es muy significativa pues le han aportado una reducida cantidad de elementos, fundamentalmente topónimos, nombres de personas y algunos elementos sufijales que el español heredó de sus antepasados prerromanos.

4.1.1. Sustratos lingüísticos

Como ya hemos indicado, la romanización abarcó un periodo de tiempo muy largo, pero fue tan intensa que eliminó por completo la mayor parte de las lenguas que se hablaban con anterioridad, es decir, el ibérico, el celta, la lengua tartesia y otras lenguas, que utilizaban los diferentes pueblos que habitaban la península; a pesar de todo, una lengua sobrevivió: el vasco.

Antes de desaparecer las lenguas prerromanas, se produce un periodo de bilingüismo, como resultado de los contactos entre las diferentes lenguas que conviven en un mismo territorio. Este fenómeno de bilingüismo terminó con la eliminación de las lenguas prerromanas por el latín, que mantuvo en la península algunos elementos de las lenguas desaparecidas, llamados desde el siglo XIX *sustrato* (Aguilar 1992: 20).

Algunos rasgos fonológicos de la lengua española provienen de la lengua vasca. Ejemplos de este fenómeno son siguientes:

- la pérdida de la /f/ latina; primero pasó en castellano a una aspiración [h] y luego desapareció: *ilu* > *hilo*, *fagae* > [haya] > [aya], *fabulare* > *hablar* > *ablar*.

⁴ La RAE prefiere hoy usar *español* para el nombre oficial de esta lengua que se habla no solo en España sino en una veintena de países hispanohablantes (“resulta más recomendable por carecer de ambigüedad) y reservar el término castellano para designar la variedad dialectal que surgió en la Edad Media en Castellano y que presenta diferencias con otras variedades peninsulares (*Diccionario panhispánico de dudas*, 2005, pp. 271-272).

- En el vasco probablemente no existía la /f/ y en los latinismos que penetraron en esta lengua se omite, por ejemplo: filu > iru, ficu > iko.
- La ausencia de /v/ labial: la confusión la /b/ y la /v/ abarcaba gran parte de territorio de la Península Ibérica; esta confusión ortográfica se puede ver en las inscripciones latinas y también en los documentos de la Edad Media. Ejemplo: Vaca pronunciado como [baca] (Arellano 1997: 321).
- El sistema vocálico está compuesto de cinco vocales en el vasco y también en castellano. Son las siguientes: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/.
- La /r/ y /r'/: destaca la existencia en vasco y castellano de dos tipos de vibrantes, una vibrante simple (existe en otras lenguas románicas) y otra múltiple (característica del castellano, no existe en otros romances). Las lenguas romances, en posición inicial, tienen la vibrante /r/ mientras que el vasco exige una vocal protética: *errota*, *errege*, *arraza* (*raza*), *arrosa* (*rosa*).
- La existencia de dos tipos de vibrantes parece producirse también en otras lenguas prerromanas como íbero e incluso en el tartesio.
- Los grupos iniciales latinos /pl/, /cl/, /fl/, se transforman en *ll* en castellano y *l* en vascuence.

Clamare > llamare, planu > llano, flamma > llama

- Existen también cambios fonéticos distintos del vasco, por ejemplo: el vasco sonoriza las consonantes oclusivas que van detrás de: /m/, /n/, /r/, /l/, tanto en latinismos que adopta (*altare* > *aldare*) como en voces indígenas (*emoncoa* > *emongoa*).
- El grupo latino *kt* evoluciona en castellano a /it/ y luego a /ê/: un fenómeno procedente de los celtas, aparece en inscripciones galas, donde se puede notar la relajación de la /k/ en /x/, sonido parecido a la /j/ castellana. *nocte* (latín) > *noche* (español).
- El grupo /ks/ probablemente de origen celta con transformación parecida a la /kt/ (Lapesa 1981: 36-42).
- En muchos casos las palabras castellanas provienen del latín, aunque algunos autores antiguos mencionan el origen hispánico, por ejemplo: *cusculus* > *coscojo*; *coniculus* > *conejo*; *gurdus* > *gordo*; *plumbus* > *plomo* (Cano Aguilar 1992: 22).

4.2. Morfología

En la formación de la lengua española juegan un papel importante los sufijos prerromanos repetidos en numerosas palabras. Son siguientes:

- -rro (cachorro) de origen mediterráneo primitivo.
- -ieco/ -ueco que proviene de -ěccu y -ōccu no latino, actualmente sin significado y presente solo en palabras sueltas como muñeca o marueco, y en algunos topónimos, por ejemplo: Baruecco.
- -etano/ -etana usados en los nombres de pueblos como lusitano, carpetano, aquitano (Cano Aguilar: 1992: 22).
- El patrimonio español -z por ejemplo: Ferraz, Gómez, Sánchez que indica la filiación antigua como Pérez “hijo o hija de Pedro”, Fernández, hijo o hija de Fernando, etc. (Torio de la Riva 1804: 203). El mismo origen que -z tiene el sufijo -asco, presente en palabras como peñasco, nevasca o borrasca.
- El sufijo -iego proviene del céltico -aiko documentado en inscripciones hispanas; pervive entre otras, en las palabras: mujeriego, andariego, palaciego (Lapesa 1981: 44-45).
- Los sufijos átonos -ala, -ara, -aga, -ana, -ama, que sobreviven en topónimos como Langára o Cuétara y en palabras comunes como legano, galápago y otras ya de procedencia latina: relámpago, cáscara, murciélagos.
- El sufijo -en/ -ena, que forman derivados a partir de nombres propios apelativos, se emplea con algunos prerromanos, probablemente del vasco, muy abundantes en casi toda península, pero este sufijo se emplea también con nombres latinos concordantes con el primer poseedor del lugar: Leciñena (<Licinius < de Liciu), Villena (<Bellius < de Bellius), Mairena (de Marius) (Cano Aguilar 1992: 22-23).
- El sufijo -urri, -uri (ciudad), de procedencia más claramente vasca, aparece en topónimos como Grachurrius (Rioja), Crescenturi (Cataluña).

Otro aspecto significativo a la formación de la lengua castellana es un elemento no céltico que conservó, es decir, la presencia de la / p / en posición inicial en palabras prerromanas que, por tanto, no podían provenir de una lengua celta; son, entre otras, palabras como: páramo o palantia (>Palencia).

5. Conclusiones

Como se ha podido comprobar a lo largo del presente trabajo, la influencia de las lenguas prerromanas en el sistema fonológico y en la gramática del español es más que notable. La romanización de la península fue un proceso lento y progresivo y esa convivencia a lo largo del tiempo permitió una interacción que dejó su poso en el latín, y, por ende, en el

español actual. Esa interacción continua incluso en nuestros días por medio del vascuence, idioma que pervive y que, apoyado desde las instituciones políticas, está recobrando una gran presencia en el País Vasco como lengua vehicular en dicha comunidad autónoma.

La investigación realizada en este trabajo presenta el tema desde un punto de vista complejo. Abarca la historia de la Península Ibérica desde los primeros tiempos, cuenta con una breve descripción de los pueblos que habitaban la península antes de la llegada de los romanos, y, así mismo, analiza la influencia de las lenguas de estos pueblos en el marco del lenguaje español tanto en el nivel fonético, semántico y morfológico.

Muchos de estos elementos prerromanos se conservan en la toponimia y la onomástica y dentro del léxico común, especialmente en el dominio de la botánica. Aunque el listado de palabras prerromanas es reducido y supone un porcentaje mínimo de todo el vocabulario en español, es un elemento significativo para la formación de esta lengua.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Cortez, Á. (2008), *Lingüística*, Madrid, Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A.).
- Almagro-Gorbea, M. (2010), *La colonización tartesia: toponimia y arqueología*, *Paleohispanica* 10, pp. 178-199, accesible en: <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/30/23/12alamgr.pdf> (consulta: 05.06.2018).
- Bermejo Tirado, J. (2010), *Breve historia de los íberos*, Madrid, Novtilus.
- Blázquez Martínez, José María, *Los tesoros perdidos del reino de Tartessos*, pp. 66-68, accesible en: www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/los-tartessos-perdidos-del-reino-de-tartesso-0.pdf (consulta: 04.02.2018).
- Cano Aguilar, R. (1992), *El español a través de los tiempos*, Madrid, Arco/ Libros.
- Castillo Pina, F. (2009), *La lengua y las escrituras ibéricas (cuestiones generales para una aproximación)*, Valencia, Perfect Digital.
- García Aranda, A. (2005), *Pueblos prerromanos*, E-EXCELLENCE, Biblioteca de recursos electrónicos humanidades, accesible en: www.liceus.es.com (consulta: 04.02.2018).
- Lapesa, R. (1981), *Historia de la lengua española*, Madrid, Gredos.
- Lorrio, A.J. (1997), *Los celtíberos*, Madrid, Espagrafic.
- Martínez – Ruiz, E., Maqueda Abrau, C, Diego, E. (2002), *Atlas histórico España*, Tomo I, Madrid, Akal.
- Torio de la Riva, T. (1804), *Ortología y diálogos de caligrafía, aritmética, gramática y ortografía castellana*, Madrid, Obras de Viuda de Ibarra.

Ugalde, M. (2004), *Nueva síntesis de la historia del país vasco desde la prehistoria hasta el gobierno de Graikoetxea*, Donostia Tartallo.

Sordo, J. (2014), *Pueblos de España: los griegos en la Península Ibérica*, *Revista Antropológica* “Homo Homini Sacra Res” 2014, enero 2004, accesible en: www.homohominisarares.net/humanidades/historia/los-griegos-en-la-peninsula-iberica.php (consulta: 04.02.2018).

Untermann J. (1998), *La onomástica ibérica*, Iberia accesible en: https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/homdle/10016/12385/fenicios_lopez.pdf?sequence=1&isAlloved=y (consulta: 25.01.2018).

enciclopedia.us.es./index.php/celtibero (consulta: 25.01.2018).

<https://rafaeldelmorall.wordpress.com/2015/06/16/la-misteriosa-lengua-de-los-tartessos/> (consulta: 04.02.2018).

Katarzyna KUKOWICZ-ŻARSKA

 <https://orcid.org/0000-0002-6652-9068>

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

O wartościowaniu i prawdzie w języku i tekście. Język narodowego socjalizmu w perspektywie językoznawczej i socjokulturowej

Summary

The subject of this publication are linguistic means of evaluation in the text and language, discussed on the basis of the German language of national socialism. The text and its role are perceived here through the prism of values in a universal context, and perhaps first of all through the prism of linguistic means of evaluation represented in it. As ratings are usually assigned to selected elements of reality created with language in order to not only reflect one's attitude towards these elements but also to implicitly effect a given or desired mental or physical reaction in the recipient of the language message, it should not be surprising that the language of national socialism is examined here in the linguistic and sociocultural perspective. The combination of national values important for the whole community and the official interpretation of truth and non-truth was a priority in the national socialist era. This article deals with the problem related to the interpretation of appropriate situations and their meanings considered as correct from the perspective of the language of values and issues related to manipulation and persuasion.

Keywords: text linguistics, evaluation, axiology, sociolinguistics, German language

1. Wprowadzenie

Niniejszy artykuł stanowi próbę naukowego spojrzenia na problem istoty wartościowania i prawdy w języku i tekście. Tematem niniejszej publikacji są językowe środki wartościowania w tekście, omawiane na podstawie języka niemieckiego doby narodowego socjalizmu. Tekst i jego rola postrzegane są tu przez pryzmat wartości w kontekście uniwersalnym, a także, a może przede wszystkim przez pryzmat reprezentowanych w nim językowych środków wartościowania. Jako że wybranym elementom rzeczywistości kreowanej przy pomocy języka zwyczajowo przypisujemy oceny, które nie tylko mają odzwierciedlić nasz stosunek do nich, lecz także nierzadko w sposób implicytny mają zmusić odbiorcę komunikatu językowego do określonej i pożądanego przez emitenta reakcji mentalnej lub fizycznej, nie powinien dziwić fakt, iż język narodowego socjalizmu badany jest tu w perspektywie językoznawczej i socjokulturowej. Łączenie wartości narodowych istotnych dla całej społeczności z oficjalną interpretacją prawdy i nieprawdy stanowiło w dobie narodowego socjalizmu priorytet. Pojawia się tu zatem problem interpretacji, nadawania konkretnym zjawiskom czy sytuacjom odpowiednich i jedynie

ślusznym znaczeń, czyli z punktu widzenia języka wartości problemów związanych z *manipulacją* i *perswazją*. Te właśnie mechanizmy i adekwatne językowe środki wartościowania opanowały język niemiecki w dobie narodowego socjalizmu, o czym traktować będzie niniejszy artykuł.

2. Kontekst badań

Przyczynkiem do niniejszych rozważań stała się lektura artykułu germanisty okresu narodowego socjalizmu Manfreda Pechau'a pod tytułem „*Nationalsozialismus und deutsche Sprache*”. Wspomniany artykuł opublikowany został w grudniowym wydaniu teoretycznego organu NSDAP¹ „*Nationalsozialistische Monatshefte*” z roku 1937. Dokonany przez autora wybór periodyku, w którym to jego tekst został opublikowany, nie pozostał dziełem przypadku. Założycielem owego organu, powstałego w 1930 roku w Monachium, jak również jego wydawcą był Alfred Rosenberg², czołowy ideolog nazistowski i jeden z najbliższych współpracowników Adolfa Hitlera. Do historii Rosenberg przeszedł jako główny architekt teorii rasistowskich, które umieścił w drugiej³ co do znaczenia dla narodowego socjalizmu publikacji „*Der Mythos des 20. Jahrhunderts*”⁴ (1930), stanowiącej kompendium jego poglądów na świat i życie, do których to odnajdujemy z kolei szereg żywych odniesień w samym omawianym tekście Pechau'a. Szczególnie relewantnym z punktu widzenia niniejszych rozważań zdaje się także być fakt, iż Manfred Pechau obok swej działalności naukowej i publicystycznej (przez pewien okres pracował bowiem jako dziennikarz m.in. w gazecie uniwersyteckiej), był także silnie zakorzeniony w wyznawanej ideologii w sposób praktyczny i nader aktywny – w roku 1931 wstąpił do SA, gdzie pełnił także funkcję rzecznika prasowego, w roku 1932 został członkiem NSDAP, w 1933 zorganizował w

¹ NSDAP – wykorzystywany przez władze nazistowskie na szeroką skalę akronim, oznaczający nazwę partii Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (pl.: Narodowosocjalistyczna Niemiecka Partia Robotników), w którym na szczególną uwagę w kontekście niniejszych rozważań zasługują leksemy *national-sozialistisch* i *deutsch*, zawierające już w sobie wartościowanie wówczas konotowane jednoznacznie pozytywnie.

² Alfred Rosenberg redagował także najważniejszą nazistowską opiniotwórczą gazetę „*Völkischer Beobachter*”, był członkiem NSDAP, posłem do Reichstagu, a także piastował szereg funkcji państwowych, w tym szefa Urzędu Polityki Zagranicznej NSDAP, od 1941 ministra Rzeszy ds. Okupowanych Terytoriów Wschodnich, czy też urząd „Pełnomocnika Führera do spraw duchowego i światopoglądowego wychowania i szkolenia NSDAP” (niem.: *Amt des „Beauftragten des Führers für die Überwachung der gesamten geistigen und weltanschaulichen Erziehung der NSDAP*”).

³ Z oczywistych względów hierarchicznych zaraz po „*Mein Kampf*” Adolfa Hitlera.

⁴ Co ciekawe idea owej publikacji oraz jej tytuł nie były dziełem przypadku czy też czystej inwencji twórczej samego autora, gdyż pozycja ta wykoncypowana została jako kontynuacja dzieła niemieckiego pisarza angielskiego pochodzenia Houstona Stewarta Chamberlaina „*Die Grundlagen des 19. Jahrhunderts*” (1899). To właśnie na podstawie tego dzieła Rosenberg z kolei sformułował własny punkt widzenia na dzieje świata, ze szczególnym naciskiem na dzieje narodu niemieckiego i jego przodków rozpatrywane z nazistowskiego punktu widzenia, a także zaczerpnął podwaliny dla swych teorii na temat kwestii żydowskiej i to na nim w końcu oparł szereg własnych publikacji o charakterze czysto antysemickim i rasistowskim.

Greifswaldzie akcję palenia książek, w której to też brał czynny udział, a jako SS-Sturmbannführer od roku 1938 kierował w urzędzie, znanym pod skróconą nazwą „Amt Rosenberg” (ARo)⁵, działem *Politischer Katholizismus*.

Jak zatem wynika z przytoczonych argumentów osoba Alfreda Rosenberga, reprezentowane przez niego poglądy jak również jego spuścizna publicystyczna są nierozdzielnie związane z zawodowymi losami Manfreda Pechau’a i przekładają się w sposób bezpośredni na idee oraz liczne przykłady prezentowane w omawianym tekście. Często cytowane są także wypowiedzi innych czołowych ideologów doby narodowego socjalizmu: obok wspomnianego Alfreda Rosenberga oczywiście Adolfa Hitlera czy Josepha Goebbelsa (patrz m.in.: 4[1060], 5[1061], 6[1062], 15[1071]). Nazwisko tego ostatniego opatrzone jest każdorazowo posiadany przez niego tytułem naukowym (niem. *Dr. Goebbels*), co uwiarygodnić ma jego kompetencje, ukazać go jako postać głęboko osadzoną w nauce i tym samym szczególnie predestynowaną do częstego cytowania w pracy naukowej, do miana której pretenduje omawiana publikacja. Sam wymieniany każdorazowo tytuł naukowy przypisać ma jego posiadaczowi wartości naukowe konotowane silnie pozytywnie, a zestawienie z tak znanym nazwiskiem ma za zadanie zwielokrotnić ten efekt.

Rzeczą sporną wydawać się może fakt, czy określanie Manfreda Pechau’a mianem lingwisty, jak to czyni Gerd Simon (2003) w tytule swej publikacji *„NS-Sprache aus der Innensicht. Der Linguist Pechau und der Massenmord in den Sümpfen bei Lokenja“*, poświęconej temuż właśnie autorowi, nie jest aby zbyt daleko idącym nadużyciem. Stałoby się to jedynie na podstawie zaledwie jednej jego publikacji – opublikowanej w roku 1935 dysertacji – oraz jednego z założenia naukowego artykułu, powstałego wiernie na jej podbudowie. Wspomniana publikacja dotycząca języka narodowego socjalizmu jest kompilacją głównych tez, które Pechau zawarł w swej rozprawie doktorskiej o tożsamym tytule⁶, na podstawie której w roku 1935 uzyskał on tytuł doktora nauk humanistycznych w

⁵ Termin *Amt Rosenberg* (ARo) pojawia się w literaturze tematu w wąskim i szerokim znaczeniu. W szerokim znaczeniu tego terminu jest to szereg jednostek/urzędów, którymi Alfred Rosenberg zawiadował w latach 1928-1945, zatem jeszcze w czasie istnienia Republiki Wajmarskiej oraz później w dobie narodowego socjalizmu. Użyty w niniejszym artykule termin odnosi się zasadniczo do wąskiego znaczenia owego pojęcia i charakteryzuje powstały w 1934 roku urząd do spraw duchowego i światopoglądowego wychowania i szkolenia NSDAP (niem.: *Amt für die Überwachung der gesamten geistigen und weltanschaulichen Schulung und Erziehung der NSDAP*), na którego czele jako pełnomocnik Führera stanął właśnie Alfred Rosenberg. Z powodu długości oficjalnej nazwy owego urzędu od 1934 roku w powszechnym użyciu pozostawały nazwy skrócone: *Reichsüberwachungsamt* (Barbian 1995: 276), *Überwachungsamt Rosenberg* (Brenner 1962: 25), *Amt Rosenberg* (tamże: 28) czy też *Überwachungsamt* (tamże: 34).

⁶ Jak podaje Simon (2003: 4) tytuł „Nationalsozialismus und deutsche Sprache“ został ustalony już jesienią 1932 roku przez promotora jego rozprawy Wolfganga Stämmlera (germanisty, autora słownika pisarzy oraz innych istotnych dzieł językoznawczych), jako temat pracy seminaryjnej, prawdopodobnie jednak już z myślą o późniejszej dysertacji. Ta została przyznana 10 sierpnia 1934 za zdany z notą "dobry" ("gut") egzamin

uniwersytecie im. Ernsta Moritza Arndta w Greifswaldzie⁷. Autor ten nie prowadził jednak żadnych dalszych badań naukowych z zakresu językoznawstwa i nawet uwzględniając charakter badań językoznawczych prowadzonych przez ówczesnych niemieckich naukowców⁸, a tym samym specyfikę badań prowadzonych przez samego autora, czy wreszcie szeroko rozumiany ówczesny kontekst społeczno-kulturowy, trudno jest współcześnie odnieść się w sposób bezkrytyczny do kwestii kompetencji językoznawczych, jak również jakości wyводу oraz całego dorobku naukowego Pechau'a. Nadmienić przy tym także należy, iż obie prace naznaczone są jednoznacznie piętnem epoki, w której ich autorowi przyszło prezentować wyniki swych naukowych przemyśleń. Jako iż Pechau tworzył w myśl nurtu narodowego socjalizmu i nader skwapliwie prezentował rolę języka niemieckiego w kontekście ideologii nazistowskiej, a tym samym podkreślał ową znaczącą i w jego mniemaniu wiodącą rolę swego narodu i jego języka dla całej cywilizacji, wspierając tym samym reżim, naukowa wartość owych badań poddawana jest w wątpliwość.

Najdobitniej na temat walorów naukowych dysertacji Manfreda Pechau'a wypowiedzieli się Lerchenmüller/Simon (2009: 93) stwierdzając w sposób wysoce wartościujący, jakoby miała być ona niczym więcej, jak tylko wypracowaniem szkolnym, skleconym naprędce i byle jak w niedzielne popołudnie („*ein am Sonntag Nachmittag hingeschludertes Schulaufsatz*”). Dodatkowych informacji dostarcza druga część cytowanego wcześniej tytułu – zestawienie osoby Pechau'a z masowym mordem implikuje jego udział w tymże wydarzeniu i wartościuje tym samym, niosąc konotację jednoznacznie negatywną. Simon w swojej publikacji opisał ową „naukową” sferę działalności Manfreda Pechaua, jednak znaczną ilość miejsca poświęcił także jego pozanaukowej aktywności, nazywając Pechau'a wprost zbrodniarzem wojennym. Wszystkie te zabiegi deprecjonują osobę omawianego autora, a co za tym idzie umniejszają rolę jego ewentualnego dorobku naukowego.

doktorski przez Pruski Uniwersytet w Greifswaldzie imienia Ernsta Moritza Arndta, a w roku 1935 ukazała się drukiem.

⁷ Uniwersytet w Greifswaldzie założony został w 1456 roku jako drugi najstarszy uniwersytet w regionie Morza Bałtyckiego. W czasie istnienia III Rzeszy, w maju 1933 roku, otrzymał imię Ernsta Moritza Arndta, byłego profesora z Greifswaldu i delegata do parlamentu we Frankfurcie. Sam wybór patrona uczelni do dziś wzbudza kontrowersje, Jörg Schmidt w niemieckiej opiniotwórczej gazecie *Die Zeit* (46/1998) nazywa go wprost „patronem fatalnym”, jako iż ów niemiecki literat, głoszący hasła antyfrancuskie i nawołujący obywateli do walki przeciwko okupacji Niemiec przez wojska Napoleona Bonaparte, wykorzystywany był przez propagandę nazistowską jako przykład patrioty, a jednocześnie nacjonalisty i antysemitę. Wielokrotnie postulowano zmianę nazwy uczelni – próbę taką bez sukcesu podjęto w roku 2010, natomiast w roku 2017 Senat Uniwersytetu w Greifswaldzie zdecydował co prawda, iż uczelnia nie będzie już dłużej nosiła imienia Ernsta Moritza Arndta, jednak decyzja ta nie została zaakceptowana przez Ministerstwo Oświaty Meklemburgii-Pomorza Przedniego (patrz: *Schweriner Volkszeitung* 2017).

⁸ Więcej na ten temat patrz: Simon (1990); Lerchenmüller/Simon (2009).

Niezależnie jednak od kwalifikacji samego autora tekstu, to właśnie opisywany przez niego język narodowego socjalizmu, a ściślej rzecz biorąc sama kwintesencja narodowego socjalizmu przedstawiona w relacji do języka (tu: niemieckiego) i dla pełniejszego osadzenia w ramach naukowych zilustrowana frazami głoszonymi przez jego głównych ideologów, stanowią główny punkt zainteresowania dla dalszych rozważań niniejszej publikacji.

3. Podstawy teoretyczne i stan badań

3.1. Języku narodowego socjalizmu w świetle debaty naukowej

Zanim zagłębimy się w analizę języka narodowego socjalizmu i towarzyszących mu aspektów językoznawczych i socjokulturowych należy sobie zadać fundamentalne w tym kontekście pytanie: Czy zjawisko, które określamy mianem „języka narodowego socjalizmu” w ogóle istnieje, czy jest to jedynie pewne uproszczenie, stworzone na potrzeby debaty i krytyki społecznej? Na tak postawione pytanie stara się także odpowiedzieć Senya Muller (1994: 25), prezentując w porządku chronologicznym podejścia naukowców do tego zagadnienia. Mimo, iż wielu z nich zdaje się odrzucać zdecydowanie ideę istnienia takiego konstruktów jak „język narodowego socjalizmu” (niem. *NS-Sprache*), argumentując, iż wiele cech zauważalnych w owym języku można upatrywać w języku niemieckim także przed rokiem 1933 i jako takie nie mogą być one zatem cechami dystynktywnymi wyłącznie języka doby narodowego socjalizmu, to jednak termin ten pojawia się dość konsekwentnie w opracowaniach dotyczących języka niemieckiego tego okresu. Na bardziej adekwatne określenie sytuacji języka doby narodowego socjalizmu w Niemczech pomiędzy rokiem 1933 i 1945 badacze proponują szereg innych pojęć: *LTI*⁹ (Klemperer 1947), *Sprache des Dritten Reiches, Nazi-Deutsch* (Paechter, 1944), *Vokabular des Nationalsozialismus* (Berning, 1964), *Wortschatz eines Unmenschen* (Sternberg/Storz/Süskind, 1967), *Sprachwandel im Dritten Reich* (Seidel-Sloty, 1961).

Dlatego też w dalszej części publikacji na określenie języka doby narodowego socjalizmu w Niemczech w latach 1933-1945 posługiwać się będę pojęciem *język narodowego socjalizmu* jako pewnym uogólnieniem, rozpatrując ten fenomen w jego najbardziej charakterystycznej warstwie, to jest w płaszczyźnie leksykalnej, uwzględniając przy analizie tekstu semantykę leksykalną i zabarwienie stylistyczne oraz wzbogacając ją o

⁹ *LTI* – *Lingua Tertii Imperii*, czyli *Język Trzeciej Rzeszy* – skrótowiec, pochodzący z tytułu książki Victora Klemperera: *LTI. Notizbuch eines Philologen*, Berlin: Aufbau-Verlag, 1947, będącej studium semantycznym języka ówczesnych Niemiec. Jest to przewrotna gra słów, będąca ironicznym nawiązaniem do powszechnie stosowanych przez władze nazistowskie akronimów niem.: NSDAP, KDF, HJ, BDM itp.

aspekt socjokulturowy, decydujący w tym przypadku o ostatecznym wydzźwięku i charakterze oddziaływania na ówczesnego odbiorcę.

3.2. Purym językowy w Niemczech

W tradycji niemieckiej bardzo silnie zakorzeniona jest dbałość o czystość języka. Puryzm językowy w Niemczech rozkwitał ze szczególną siłą w wieku XIX i pierwszych dziesięcioleciach wieku XX. Język miał być gwarantem narodowości, zatem wszelkie elementy obce mogły tej jakże istotnej wartości zagrozić. Jak pisze Lipczuk (2003: 141):

Silne wpływy innych języków na język niemiecki sprawiły, iż często dochodziło do negatywnych reakcji: pojawiały się – mniej lub bardziej uzasadnione – głosy, iż język niemiecki zalewany jest cudzoziemszczyzną, co stanowi niebezpieczeństwo dla tożsamości języka i narodu. Właśnie motywy narodowe (język jest gwarantem narodowości) dominują w historii walki z wyrazami pochodzenia obcego w języku niemieckim.

Niemiecki tradycyjny puryzm językowy (niem.: *Deutscher Sprachpurismus*), walcząc o utrzymanie tak rozumianej przez siebie „niemieckości”, wymierzony był przeciwko dawnej wyższości kulturowej łaciny, greki czy też języka francuskiego (por. Klemm 2005). Jednak w okresie narodowego socjalizmu radykalnie zmienił on swe oblicze i przeszedł od postawy językowej charakteryzującej się przesadną dbałością o czystość języka, głównie w kontekście wyrazów pochodzenia obcego, aż do postawy o charakterze silnie rasistowskim, a ściślej rzecz biorąc przyjął on cechy antysemityczne. Już w latach 30-tych zaczęto wznosić w kontekście czystości języka zdecydowane postulaty antysemityczne, nawołujące do tzw. „Aufnordung”¹⁰ języka niemieckiego poprzez, jak głosił to ówczesny działacz na rzecz dbałości o język ojczysty profesor Ewald Geissler, walkę z „tamtym językiem niemieckim, który był utajnionym językiem żydowskim” (tamże; tłumaczenie własne – KKŻ).

¹⁰ Pl. *Nordyzacja*, lub też *aryzacja* – termin oznaczający w narodowo-socjalistycznej nomenklaturze proces, polegający na wzroście potencjału nordyckiego w społeczeństwie, tu: narodzie, a pozwalający się z niego pozbyć elementów niepożądanych i zbędnych – nie-nordyckich. Termin *Aufnordung* pojawia się niejednokrotnie w pracach Hansa Friedricha Karla Günthera, niemieckiego językoznawcy i badacza ras, który przywiązuje do niego najwyższą wagę w kontekście państwowości i narodu: „Die Aufgabe der Aufnordung kann der Staat übernehmen; die Aufgabe der Aufnordung kann in Deutschland und Österreich nur durch Selbsthilfe der nordischen Rasse, durch Zusammenschluß der nordisch-gesinnten Deutschen, gelöst werden; denn es ist klar, daß der Staat sonderrassische Bestrebungen nicht zu den seinen machen kann.“ (1934: 136). Jako zatem że pojęcie rasy w narodzie obejmowało w głównej mierze kwestię „krwi” (niem. *Blut*), aspekt ten w narodowo-socjalistycznej nordyzacji był wiodący. Franz Rosenzweig twierdził nawet, iż mowa to coś więcej niż krew („Sprache ist mehr als Blut”). W kolejnym planie zatem *Aufnordung* łączyło się także z aspektem językowym, czyli tzw. *germanizacją językową* (niem. *sprachliche Germanisierung*), czyli zjawiskami, do których odnosi się także niniejsza publikacja.

W takim też tonie odnośnie zagadnień związanych z kwestiami językowymi wypowiadał się Manfred Pechau. W celu głębszego osadzenia w wyznawanej ideologii oraz nadania swym twierdzeniom naukowego szlif autor opierał się na znamienitych, jego zdaniem, autorytetach naukowych, germanistach, badaczach historii języka, leksykografach, a jednocześnie wiodących ideologach systemu. W kontekście czystości językowej oraz obecności wyrazów pochodzenia obcego w języku niemieckim Pechau odwołuje się więc w swej pracy do przekonań Joachima Heinricha Campego (1746-1818), niemieckiego pisarza, pedagoga i leksykografa. Cytowany przez autora Campe (1937: 2[1058]) pisze: „Ohne Reinheit der Sprache ... findet keine allgemeine Belehrung, keine Volksaufklärung oder Volksausbildung in irgendeinem beträchtlichen Grade der Allgemeinheit, statt”. Czystość języka winna mieć zatem znaczenie kluczowe, jako iż to ona właśnie determinuje oświecenie czy kształcenie narodowe, bez niej to wreszcie nie może być mowy o jakimkolwiek procesie edukacji powszechnej.¹¹

Cytowany jest też Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852), publicysta narodowościowy, twórca ruchu gimnastycznego – turnerskiego (od niem. *turnen*), który przystosował koncepcję fizycznej edukacji młodzieży do poglądów nacjonalistycznych i dzięki temu, w mniemaniu Pechau’a, niejako wyprzedzając swą epokę daleko dogłębniej poświęć się miał rozważaniom na temat sytuacji w Niemczech, niż inni mu współcześni. Jahn dowodził: „Naród, który zatracą swój własny język, traci swe prawo głosu w obrębie ludzkości i skazany jest na odgrywanie niemej roli na scenie narodów” (por. Pechau 1937: 2[1058], tłum. Własne – KKŻ), by zaraz potem dodać „Język jest wędrówką duszy narodu”, co Pechau uznał za szczególnie istotne i w czym upatrywał tzw. *politische Ausrichtung*. Termin ten używany był w nomenklaturze tego okresu nader często i chętnie – sam Pechau odnosi się do niego wielokrotnie (o czym mowa w dalszej części niniejszej publikacji) i umiejscawia go nawet dwukrotnie w pierwszym zdaniu swego artykułu, odnosząc się zarówno do orientacji politycznej „niemieckiego człowieka” jak i narodowo-socjalistycznego kierunku „działalności naukowej”.

3.3. Wartościowanie i prawda w kontekście narodowego socjalizmu i języka

¹¹ Co ciekawe wspomniany cytat umieszczony został w pracy Pechau’a w wersji okrojonej: „Ohne Reinheit der Sprache, d.i. ohne eine für ein ganzes Volk verständliche, also durch ihre eigene Ähnlichkeitsregel begrenzte, und alles Fremde, dieser Ähnlichkeitsregel widerstrebende, ausschließende Sprache findet keine allgemeine Belehrung, keine Volksaufklärung oder Volksausbildung, in irgend einem beträchtlichen Grade der Allgemeinheit, Statt” (Campe (1813) VI).

W kontekście dalszych rozważań zasadniczą rolę odgrywa zjawisko wartościowania i jego rola w tekście. Szczepaniak (2017: 59) za Kellerem przedstawia wartościowanie w ogólnym rozumieniu jako operację mentalną, względnie mentalno-emocjonalną (lub zbiór operacji mentalnych), „której efektem jest przyjęcie postawy akceptacji lub odrzucenia w odniesieniu do danego obiektu – osoby, przedmiotu, miejsca lub procesu – w oparciu o określone kryteria lub oczekiwania normatywne (najczęściej presuponowane)”. Podobnie Puzynina (1992: 83) wskazuje na procesy psychiczne, które stanowią punkt wyjścia dla wartościowania, zauważając, iż: „wartościowanie to zasadniczo czynność psychiczna człowieka polegająca na stwierdzeniu, jakie (i w jakim stopniu) wartości pozytywne lub negatywne [...] właściwe są – zdaniem osoby wartościującej – danym cechom, zachowaniom, stanom rzeczy, a pośrednio przedmiotom”. W tym kontekście podkreślić zatem należy zarówno podmiotowość samego procesu wartościowania, odnoszącą się do osoby wartościującej, jak i z drugiej strony jego przedmiotowość – coś lub ktoś podlega owemu wartościowaniu, stając się jego przedmiotem.

Wartościowanie opiera się na przypisaniu danemu desygnatowi określonych wartości, które w oczach samego wartościującego można lub też należy mu przypisać. Szczepaniak (2017: 59) podkreśla fakt, iż wartościowanie wykazuje społeczny charakter, co w efekcie pozwala na odróżnienie go od „osądu smaku”, który będąc oceną deskryptywną nie implikuje ani racjonalnej dyskusji, ani żadnego uzasadnienia, co wynika z faktu, iż „kryteria prawdziwości pozostają znane tylko osobie ją formułującej, nie mają charakteru intersubiektywnego”.

Wartościowanie wykazuje bezpośredni związek z perswazją, co widać szczególnie wyraźnie na przykładzie komunikacji politycznej. Każda władza, a w szczególności systemy totalitarne, w imię zachowania swej tożsamości i zmanifestowania odrębności dąży do kształtowania wspólnoty narodowej, stara się podeprzeć te dążenia ideologicznie, a następnie w sposób eksplicytny lub implicytnie poprzez manipulację stara się narzucić swym członkom swe subiektywne koncepcje prawdy i nie-prawdy, odpowiadające jej swoistym potrzebom. Jako spoiwo ideologiczne wykorzystywany jest także język. Naród scala zatem nie tylko jego własna religia, tradycja, system wierzeń i wartości, w tym naszkicowanym szerszym kontekście percepcji prawdy, lecz także język, pozwalający na pragmatyczne wyartykułowanie wszelakich myśli i idei. Wspomniana koncepcja prawdy dostosowana jest

do aktualnych potrzeb scalania narodu, a w opozycji do niej funkcjonuje nie-prawda¹², która dla wzmocnienia semantycznego nazywana jest fałszem. *Nie-prawda* zdaje się być jedynie *prawdą* w sposób formalny poprzedzoną partykułą *nie*, zatem jej negacją, przez co moc słowa i siła wyrazu w jego pierwotnym znaczeniu zostały znacznie osłabione. *Fałsz* natomiast posiada zdecydowanie silniejszą moc znaczeniową, wywołując silne konotacje wartościujące jednoznacznie negatywnie.

W kontekście niniejszych rozważań warto także zauważyć za Puzyniną (2014: 10), iż z jednej strony ważne są dla nas same wartości pojęte egocentrycznie, „interesownie”, z drugiej jednak strony interesują nas wartości istotne dla całych społeczności ludzkich, a głębszej refleksji wymagałby fakt, w jakim stopniu te pierwsze i te drugie stanowią przedmiot naszego zainteresowania. Łączenie wartości narodowych, tych właśnie relewantnych dla całej społeczności, z oficjalną interpretacją prawdy i nie-prawdy stanowiło w dobie narodowego socjalizmu priorytet. To, co prawdziwe, postrzegano jako wartość samą w sobie – pozytywne lub negatywne w swym przekazie, jednak odpowiadające realnym narodowym potrzebom takiej właśnie a nie innej interpretacji. To, czego nie określano mianem prawdziwego, obwoływane było kłamstwem, jednoznacznie i bez możliwości jakiegokolwiek sprzeciwu. Wszelki fałsz zatem uderzał bezpośrednio w naród i jako taki stanowić miał silne zagrożenie dla jego egzystencji. Pojawia się tu zatem problem interpretacji, nadawania konkretnym zjawiskom czy sytuacjom odpowiednich i jedynie słusznych znaczeń, czyli z punktu widzenia języka wartości, jak pisze Puzynina (2014: 8), problemów związanych z manipulacją i kłamstwem. Oba te zjawiska Puzynina interpretuje jako wprowadzanie ludzi w błąd, przy czym dodaje, iż w wypadku manipulacji dzieje się to dla jakichś zamierzonych korzyści manipulującego, w wypadku kłamstw natomiast nie zawsze musi to nastąpić, gdyż istnieją tzw. „białe kłamstwa”. W interesujących nas kwestiach związanych z polityką, prowadzoną i propagowaną przez ideologów nazizmu, zauważyć można dalej za Puzyniną, iż danym postawom, zachowaniom, sytuacjom, wydarzeniom, osobom czy też instytucjom za pomocą manipulacji i kłamstwa przypisuje się zazwyczaj wartości pozytywne lub negatywne, niezgodne z rzeczywistością, jednak odpowiadające reprezentowanej przez wartościującego linii politycznej.

Jeśli wszelki fałsz, kłamstwo i nieuczciwość względem założeń ideologii nazistowskiej uderzać miał bezpośrednio w państwo, a co za tym idzie w utożsamiany z nim

¹² Celowo używam takiej pisowni, traktując ją jako rodzaj stylizacji, by także wizualnie podkreślić ową formą udział *prawdy* w *nie-prawdzie* oraz podkreślić różnicę semantyczną i uwypuklić siłę wartościowania w odniesieniu do leksemu „fałsz”.

naród i jako taki stanowił zagrożenie dla jego egzystencji, należało go jednoznacznie potępić i napiętnować, jako wartość negatywną. Pod pojęciem narodu skrywał się tu jednak termin silnie nadużyty przez ideologów narodowego socjalizmu i volkizmu¹³. Naród to już nie tylko trwale uformowana wspólnota ludzi, określana przez swoją kulturę i historię, powstała na tle wspólnych instytucji polityczno-państwowych oraz posiadająca poczucie świadomości i więzi grupowej (por. Grabarczyk, 2003: 55), lecz także panteistyczna mistyka „krwi i ziemi” (*Blut und Boden*), łącząca propagowaną przez niemiecki folkizm doktrynę o istnieniu narodów predestynowanych z paranaukowym dyskursem o rzekomym występowaniu ras ludzkich wyższych i niższych. Fichte (1808: 252) mówił zatem o „pranarodzie” (*Urfolk*), Hegel (1820: 143¹⁴) o „duchu narodu” (*Volksgeist*), czy wreszcie Heidegger (1944: 30) o Niemcach jako o narodzie poetów i myślicieli (*Volk des Dichtens und Denkens*). Grabarczyk (2003: 55) cytując „doniosłe” stwierdzenie Herdera, iż język określa ludzi mówiących tym samym językiem, odnosi się także do potwierdzającego je Humboldta, który w aspekcie powiązania języka z duchowym bytem stwierdza: „Język jest jednocześnie zewnętrzną formą ducha narodów, ich język jest ich duchem, a ich duch właśnie ich językiem” (Humboldt 1843: 229, cytata za Grabarczyk 2003: 55). Humboldtowska wizja narodu jako języka w sposób jednoznaczny łączy zatem te pojęcia – zaznaczając ścisłą korelację także pomiędzy sposobem myślenia i poglądami tegoż narodu, dowodząc jednocześnie, iż działalność danego narodu związana jest z użyciem języka – dlatego niemożliwym zdaje się istnienie jednego bez drugiego (Humboldt 1843: 112, cytata za Grabarczyk 2003: 58). Nie dziwi w tym kontekście fakt, iż to właśnie owemu terminowi *Volk* w relacji do języka tak wiele uwagi poświęcił w swej publikacji także Manfred Pechau.

4. Językowe środki wartościowania w tekście w aspekcie językoznawczym i socjokulturowym

Wartościowanie realizuje się w tekście za pomocą językowych środków wartościowania i rozpatrywać je można na różnych płaszczyznach. Jak jednak zauważa Puzynina (1992: 118) „Podstawowym środkiem językowym służącym wyrażaniu wartości są

¹³ *Volkizm*, także: *niemiecki folkizm* (pisownia spolszczona), (niem. *völkischer Nationalismus*, stanowiący rasistowską bazę światopoglądową dla *völkische Bewegung*) – termin etymologicznie wywodzący się od niemieckiego słowa *das Volk* (*tu: naród*) i określający specyficzną rasistowską myśl ideologiczną, pokrewną nacjonalizmowi, charakteryzującą się pseudonaukowym neoromantycznym i irracjonalnym charakterem, znacznym mistycyzmem, łączeniem wyjątkowych cech narodowych z krajobrazem, w jakim naród ukształtował się u swego zarania, jego wartościowanymi pozytywnie cechami oraz ideą narodów predestynowanych.

¹⁴ Hegel w swej publikacji z 1820 roku pt.: „*Grundlinien der Philosophie des Rechts*“ po raz pierwszy napomina o terminie *Volksgeist* w § 156 na stronie 143: „(...) der wirkliche Geist einer Familie und eines Volks”.

słowa”. To właśnie warstwa leksykalna stanowi punkt odniesienia dla dalszych analiz zawartych w niniejszej publikacji.

4.1. Wartościowanie w języku w myśl idei narodowych

Pechau przekonuje o istotnej, a wręcz wiodącej roli języka w funkcjonowaniu całego narodu i w związku z tym w sposób szczególny zajmuje się tematyką „Wort- und Sprachforschung” (1937: 2[1058]), które to badania rozumie jednak nie jako prywatne błahostki (*Privatspielerei*), a w sposób znacznie szerszy, jako swego rodzaju ideę ogólnonarodową. Nie badanie zatem dążeń poszczególnych użytkowników języka, którzy podejmowali próby wywierania na niego wpływu, wzbogacając go lub oczyszczając, winno stać w centrum badań językoznawcy, a odpowiadanie potrzebom całego narodu. Praca językoznawcy musi więc oddawać tzw. *marszowy krok narodu* (niem. *Marschtritt des Volkes*), który to krok jakże ufnie winien odzwierciedlać język (por. Pechau 1937: 2[1059]). Termin *Volk* w kontekście narodu pojawia się zresztą w omawianym tekście wielokrotnie. Istotę nośności tegoż terminu wyjaśnia w obrazowy sposób Drozdowicz (2010: 49):

Pojęcie ludu (*das Volk*) i zrozumienie jego ideologicznego zabarwienia jest w tym ujęciu problemem kluczowym. Lud rozumiany w tradycji niemieckiej zarówno jako grupa społeczna, jak i ogół społeczeństwa (naród) jest w pierwszej kolejności identyfikowany nie tyle ze wspólnotą ideową, co ze swoistym braterstwem krwi (wspólnotą biologiczną), konceptualizowanym społecznie poprzez kulturową metaforę wielkiej „rodziny” wszystkich Niemców.

Pechau zatem korzystając z owego produktywnego i wartościującego pozytywnie leksemu *Volk* po wielokroć odnosi się do wspomnianej wyżej narodowej wspólnoty ideowej, wymieniając chociażby takie złożenia jak: *Volksmarsch* (1937: 2[1058]), *Volksbewegung* (3 [1059]), *Volksgenosse*, *Volkskanzler*, *Volksführer*, *Volksgeist*, *Volksstimme*, *Volksbuch*, *Volksreligion*, *Volkssprache* (4[1060]) itp. W celu uzyskania ponownie efektu wartościowania nacechowanego pozytywnie Pechau wywodzi złożenia z członem *Volk* (tu: *Wortbildungen mit „Volk”*) „najczęściej” z wcześniejszych epok (1937: 4[1060]), co ma pseudonaukowo zwielokrotnić ich wartość i powołując się na uznane przez siebie autorytety naukowe podaje najcenniejsze ich przykłady, m.in.: Herder – *Volksgenosse* (1798), *Volksseele* (1769), *Volkslied* (1771), Campe – *Volksführer*, *Volkslenker*, *Volksregierung*, *Volksreligion*, *Volksbewegung*, *Volksbuch*, *Volksspiel*. Tu, aby odnieść się do współczesnych mu czasów i zachować odpowiednie *politische Ausrichtung* autor buduje analogie i przedstawia oczywiste w jego mniemaniu złożenia *Volkskanzler* – jako określenie Adolfa Hitlera, czy *Volksbuch vom Hitler* – jako znamiennej książki autorstwa Hitlera, uwypuklając w ten sposób ich

szlachetną, jego zdaniem, etymologię i ubierając je w szatę wartościującą wyjątkowo pozytywnie. Zwielokrotnieniu pozytywnej siły wartościowania ma służyć także zestawienie w prezentowanych złożeniach dwóch denotatów o znacznej sile

W interesujący sposób Pechau odnosi się do złożenia *Volkspolitik* (1937: 4[1060]), które jakoby miało być po raz pierwszy użyte w roku 1859 przez Ferdinanda Lassalle (1825-1864), jako hasło (*Schlagwort*) wymierzone przeciw książętom i uznaje je dość wstrzeźliwie za przykład pouczający, pomimo, iż jego autorstwo przypisuje myślicielowi niemieckiemu pochodzenia żydowskiego (tu wartościując już bardziej jednoznacznie negatywnie, jako: *von dem Juden Lassalle*). By jednak nie doszukiwać się w tym stwierdzeniu zbyt pochwały autor dodaje niezwłocznie, iż przykład jest interesujący, jednakże ukazuje on jednak, jak Żydzi odwoływać się mieli do narodu, określając się jego przewodnikami (*Volkführer*), w celu zabezpieczenia swoich wpływów politycznych. Cel został zatem osiągnięty: pozytywna wartość leksemu *Volk* zachowana, a pierwotny autor złożenia i cała ideologia stojąca za omawianym terminem odpowiednio zdeprecjonowana, poprzez użycie jednostki leksykalnej niosącej konotację silnie negatywną *Jude* oraz partykuły *doch* – przeciwstawiającej pozytywny *Volk* z negatywnymi nadużyciami jego eksploatacji podpartej interesami *Juden*.

4.2. „Nowe słowa” w nomenklaturze narodowo-socjalistycznej

Choć sam Pechau podkreśla, iż istotą jego pracy nie jest zarejestrowanie nowych słów, lecz skłonienie odbiorcy do przemyśleń nad istotą tego, co mają nam one do przekazania (por. 1937: 3[1059]), lektura jego publikacji zdaje się nieść jednak zgoła inne przesłanie – być może nawet wbrew pierwotnej idei autora. Recypient bowiem wcale nie musi zagłębiać się w rozważania nad danym przekazem słownym, gdyż robi to za niego sam autor, narzucając mu niejako „jedynie słuszną interpretację”. Chcąc osiągnąć taki efekt Pechau naszpikował swój tekst jednostkami podkreślającymi jednoznacznie intencje autora i nieuznającymi sprzeciwu, jak: *selbstverständlich*, *klar*, *deutlich*, stosuje styl imperatywny, wyrażany szczególnie obrazowo poprzez nadużywanie czasownika modalnego *müssen*, zdania wykrzyknikowe czy wreszcie przekazywane w tekście wprost instrukcje postępowania, np.:

(...) Deshalb ist selbstverständlich, wer nicht den richtigen Tritt des Volksmarsches hat, für den heißt es 'Tritt gewechselt'. Wer das Kommando nicht versteht, der muß nachexerzieren, bis er es gelernt hat. (Pechau 1937: 2 [1058] – podkreślenia w tekście własne KKZ).

Pod stosowanym przez niego określeniem owych wspomnianych wyżej „nowych słów” kryją się licznie cytowane za ich autorami jednostki, nieco szersze frazy czy wreszcie poszczególne wypowiedzi, zawierające z reguły różnego rodzaju skrajne sformułowania (zarówno inwektywy, jak i frazy jednoznacznie nobilitujące), wyrażane za pomocą językowych środków wartościowania, zasadniczo realizowane w tekście na poziomie warstwy leksykalnej, niekiedy okraszone komentarzem na temat ich wartości semantycznej lub ukazujące określone zabarwienie stylistyczne. Pod nazwą „nowych słów” zatem w nomenklaturze narodowo-socjalistycznej w tekście Pechau’a kryją się nie tylko i wyłącznie neologizmy (lub też rzadziej ze względu na ograniczenia w ich zrozumieniu okazjonalizmy), to wszelkie jednostki w szerokim tego słowa znaczeniu, niosące nowe, narodowosocjalistyczne przesłanie i mające moc silnie wartościującą. Do głównych językowych środków wartościowania w tekście należą tu m.in. jednostki leksykalne wartościujące pozytywnie lub negatywnie (o zabarwieniu i sile zależnej od omawianych aktualnie kwestii ideologicznych), neologizmy, słowa sztandarowe (*Fahnenwörter*), hasła i slogany, (*Schlagwörter*), epitety, metafory czy porównania. Wśród kryteriów tekstowości wyróżnia się tu jednoznacznie intencjonalność, wskazująca na podążanie autora z nurtem rozwijającej się ideologii nazistowskiej, intertekstualność, jako że tekst wykazuje bardzo silne powiązania z innymi tekstami o podobnym nacechowaniu propagandowym – m.in. „*Mein Kampf*”, „*Der Mythos des 20. Jahrhunderts*”, czy też zebrane przemowy Goebbelsa – oraz sytuacyjność powstałego tekstu, który silnie oddziaływać miał na odbiorcę w zaistniałej wówczas sytuacji społeczno-politycznej.

Rozważania dotyczące wartości formacji słownych odnoszących się do ruchu nazistowskiego (*Wortbildungen der Bewegung*) Pechau rozpoczyna od analizy samej nazwy owego ruchu, czyli terminu *Nationalsozialismus* (por. 1937: 3[1059]), który uważa za fundamentalny dla nomenklatury narodowo-socjalistycznej i wywodzi go od Rudolfa Riellena (1910).

Jednym z obecnych także w omawianym tekście sposobów wartościowania jest nadużywana, także w tekstach nie-fachowych, (pseudo)terminologia fachowa – mająca na celu nadanie wypowiedziom pozornie naukowej wiarygodności. W omawianym tekście Pechau’a pojawiają się zatem cytowane nowo utworzone jednostki, w przeważającej mierze z zakresu retoryki politycznej, takie jak np.: *Novemberrevolte* (6[1062]), *Futterkrippenpolitik* (7[1063]), *Nadelstichpolitik*, *Gesinnungsakrobaten* (8[1064]) czy *Tributzepelin* (9[1065]), wykazujące jednocześnie znamiona jednostek sfrageologizowanych. Obok złożzeń jako nowe słowa pojawiają się w tekście liczne kolokacje z zakresu retoryki politycznej: *preußischer*

Sozialismus (4[1060]), *parlamentarische Maulwürfe* (6[1062]) oraz odniesienia religijne: *politische Methusalems* (8[1064]), *koschere Ausbeutungsanstalt* (9[1065]), *verorientalisierter Christentum* (14[1070]). Wartościując omawiane zagadnienia jednostki te pełnią w tekście funkcję moralizatorską, a także perswazyjną, co odbiorca odczytać winien zgodnie z intencją nadawcy (por. Kukowicz-Żarska 2010: 137). Kontekst użycia danej jednostki frazeologicznej odwoływać się może do jego prymarnego, oczywistego dla szerokiego grona odbiorców znaczenia, jednakże w sytuacji, gdy nie jest on typowy, skłaniać może do sięgnięcia do zasobów wiedzy ogólnej recypienta (por. Kukowicz-Żarska 2010: 136). Jako że funkcja moralizatorska i perswazyjna omawianych „nowych słów” wysuwa się w nomenklaturze narodowo-socjalistycznej na plan pierwszy, odbiorca nierzadko zmuszony jest czerpać właśnie z owej wiedzy ogólnej. Najważniejszym zadaniem danej jednostki nie są jednak zagadnienia czysto semantyczne czy też zawile zagadnienia etymologiczne. W centrum uwagi znajduje się tu finalny odbiór danego złożenia czy kolokacji w kontekście wartościowania, gdyż recypient ma zgodnie z zamysłem autora skoncentrować się głównie na przekazie propagandowym.

4.3. Militaryzacja języka w aspekcie wartościowania

Militaryzacja języka, czyli (pseudo)terminologia fachowa z zakresu języka wojskowości są w tekście wszechobecne. Znamienne są już pierwsze zdania publikacji:

"Wir sprechen viel von politischer Ausrichtung des deutschen Menschen, auch von politischer Ausrichtung des wissenschaftlichen Arbeiters. Die Notwendigkeit dieser Ausrichtung wird auf vielen Gebieten aber ungern anerkannt. Und doch ist der gleiche Marschtritt die primitivste Voraussetzung für das Vorwärtkommen einer geschlossenen Truppe. Deshalb ist selbstverständlich, wer nicht den richtigen Tritt des Volksmarsches hat, für den heißt es 'Tritt gewechselt'. Wer das Kommando nicht versteht, der muß nachexerzieren, bis er es gelernt hat. Das ist einfache Tatsache in der Wissenschaft so selbstverständlich wie beim Militär." (Pechau 1936: 2[1059]).

Zaczerpnięty z języka wojskowości czasownik *ausrichten* był bardzo produktywny – w powyższym cytacie pojawia się aż trzykrotnie w formie rzeczownika odczasownikowego *Ausrichtung*, charakteryzował się nader wysoką częstotliwością użycia i jako taki występował zwyczajowo w większości tekstów pisanych, jak również w przemówieniach, wygłaszanych przez prominentnych działaczy tego okresu. Odnosił się on do nigdy niekończącego się zadania, jakim jest nadawanie procesom myślenia i odczuwania narodu całkowicie jednolitego narodowosocjalistycznego kierunku (por. Schmitz-Berning, 1998). Poprzedzony

przymiotnikiem *politisch* stworzył w nomenklaturze narodowego socjalizmu termin *politische Ausrichtung*, mający nadać wypowiedziom pozory naukowej wiarygodności i odnosząc się zarówno do myśli politycznej „obywatela niemieckiego” jak i ukierunkowania politycznego „działalności naukowej” mającym stanowić określenie dla wyznawanej koncepcji politycznej czy też obowiązującego politycznego punktu widzenia.

W kontekście języka narodowego socjalizmu częste są także wojskowe odniesienia, zdające się być wręcz jego integralną częścią – tylko w cytowanym powyżej fragmencie tekstu Pechau’a odnajdujemy ich cały szereg: *Militär, Truppe, Marschtritt, Volksmarsch, Kommando, Tritt* – a to tylko nieliczne z określeń tego typu używanych na szeroką skalę w tekstach ideologów tej epoki. W dalszej części publikacji Pechau’a pojawia się nawet rozdział zatytułowany „Kampfsprachformen”, w którym autor zajmuje się językiem określonym przez siebie jako *Kampfsprache* (język walki), czyli słowami, jakimi naznaczona jest walka, którą prowadzi narodowy socjalizm przeciwko „systemowi” (por. Pechau 1937: 5[1061]). Tu ponownie rozpatrywana jest warstwa leksykalna, co ciekawe jednak semantyka słów czy fraz ukazana została w aspekcie historycznym i socjokulturowym, co służyć ma także celom wartościowania. Większość leksemów tu proponowanych wywodzi się jednak nie z języka wojskowości, a z języka debaty politycznej, gdyż język walki autor rozumie jako wspomnianą walkę w imię narodowego socjalizmu, a nie posługiwanie się słownictwem wywodzącym się z samej tej walki.

Także kolory stanowiąc mogą podstawę słowotwórczą dla złożeń i stałych związków wyrazowych (*Wortbildungen*) z zakresu języka wojskowości. Do takich kolorów zaliczyć można przymiotnik *braun* (brązowy, choć w tym kontekście: *brunatny*), który jako określający barwę mundurów stanowi dla autora częstą podstawę słowotwórczą i prowadzi do stworzenia takich fraz jak: *die Braunhemden, braunes Heer, braunes Ehrenlied, braune Sturmkolonnen, Braunhemdenbeer* (Pechau 1937: 4-5[1060-1061]). Wszelkie formacje słowne, tworzone w oparciu o leksem *braun*, konotowały zdecydowanie pozytywnie, gdyż wywodziły się one od koloru oficjalnego umundurowania SA, czyli bojówek *Sturmabteilungen der NSDAP* (pol. *Oddziały Szturmowe NSDAP*), które znane były potocznie jako *Braunhemden* czyli w języku polskim jako „brunatne koszule”. Pod wpływem retoryki nazistowskiej termin ten uległ personifikacji i określano nim już nie samo umundurowanie, które zyskując cechy ludzkie stawało się zdecydowanie częściej podstawą do określania wspomnianych członków owych bojówek.

4.4. Stałe zwyczajowe zwroty grzecznościowe i ich wymiar społeczny

Jako formę powitania najczęściej spotykaną w zwyczajowej praktyce społecznej Pechau wymienia pozdrowienie „Heil Hitler“ (1937: 5[1061]). Autor podkreśla przy tym, iż pozdrowienie to powstało rzeczywiście w samym narodzie, co implicytnie zwiększyć ma jego pozytywną siłę oddziaływania. Dodając następnie, iż jeszcze w roku 1923 głosy aprobaty i zachwytu wahały się naprzemiennie pomiędzy pozdrowieniami „Heil Hitler“ a „Heil Ludendorff“, by jednak ostatecznie w roku 1923 uznać tzw. *Hitlergruß* za oficjalną formę pozdrowienia, autor wykazuje wyższość tej formy nad jakąkolwiek inną. Dodatkową wyższość tej frazy podkreślać ma także fakt, iż zdaniem autora także i inne partie próbowały naśladować owo powitanie, np. „die Deutschnationalen“ mieli używać pozdrowienia „Heil Hugenberg“, a bliżej nieokreśleni „inni“ (*andere*) natomiast „Heil Deutschland“. Pechau zaznacza także, iż nie wolno zapomnieć, jakoby obok różnych form pozdrowień („Front Heil“ czy „Frei Heil“) przed kilkoma laty w Niemczech wykrzykiwane także być miało „Heil Moskau“, co stanowi niewątpliwe nawiązanie do formy witania się zwolenników komunizmu. Co ciekawe autor ukazując wzorowanie się tej grupy na oficjalnym *Hitlergruß* wzmacnia siłę oddziaływania tego ostatniego, a użyta forma czasu przeszłego implikuje definitywne zakończenie problemu ze wspomnianym przeciwnikiem. W podobnie negatywnym tonie autor informuje o akcji katolickiej w tym zakresie, która miała już po przejęciu władzy przez narodowych socjalistów dążyć do przełamania jedności niemieckiego powitania, poprzez próbę wprowadzenia do użycia „Treu Heil“ (Pechau 1937: 5[1061]). Negatywny wydźwięk tych informacji oraz potępiającą nutę podkreśla fakt, iż dojść do tego miało już po zagarnięciu władzy przez Hitlera (*Machtergreifung*¹⁵), a zatem było to działanie godzące w interes państwa i tym samym wymierzone przeciwko całemu narodowi niemieckiemu.

Żadnego wyjaśnienia natomiast nie wymaga, zdaniem autora, wzrost znaczenia i szacunku, jakim obdarzane jest powszechnie słowo *Führer* (*wódz*) oraz pochodząca od niego forma zwracania się (*Anrede*) brzmiąca „*Mein Führer*“ (Pechau 1937: 5[1061]). Komentarz dla istoty tego typu zwrotów zdaje się autorowi zbędny, gdyż traktuje go jak reszta społeczeństwa z namaszczeniem i fakt takiego uwznioślenia owych wypowiedzianych słów jest dla niego nader oczywisty. Jednak nawet dzisiejszemu odbiorcy elementy te w całej krasie ukazują

¹⁵ Co ciekawe, termin *Machtergreifung* (pol. *zagarnięcie władzy*; w literaturze też jako *Machtübernahme* – *przejęcie władzy*) przez ówczesnych użytkowników języka niemieckiego – z oczywistych względów zwolenników idei narodowo-socjalistycznych – konotowany był niezwykle pozytywnie, jako obraz siły i konsekwencji w dążeniach – odzwierciedlenie wydarzenia dotyczącego dokonanego 30 stycznia 1933 objęcia władzy rządowej w Niemczech przez NSDAP i zaprzysiężenia Adolfa Hitlera przez prezydenta Paula von Hindenburga jako Kanclerza Rzeszy. Dzień ten ustanowiono świętem narodowym, w którym dumnie obchodzono powstanie III Rzeszy. Współcześnie pod wpływem idących za tym wydarzeń historycznych określenie to, co oczywiste, nacechowane jest jednoznacznie negatywnie.

ówczesną polityczną moc wartościowania o wydźwięku pozytywnym, społeczne uwielbienie i pełną akceptację, stanowiąc tym samym kwintesencję narodowego socjalizmu.

4.5. Wyrazy obcego pochodzenia jako „zagrożenie dla języka“

W kwestii obecności wyrazów pochodzenia obcego w języku niemieckim Pechau argumentuje, iż istota niemieckości oddana być może jedynie przy pomocy rodzimych słów. Jako autorytet w tej kwestii służy mu ponownie postać niemieckiego leksykografa Campego, który jako twórca pierwszego znaczącego słownika wyrazów obcych (w 5 tomach, 1807-1811), a także tzw. słownika zniemczającego (*Verdeutschungswörterbuch*) (1801, potem 1813) starał się konsekwentnie zastępować wyrazy pochodzenia obcego wyrazami rodzimymi, np.: *Kultur* – *Geistesanbau*, *Apparat* – *Gerätschaftssammlung*, *Individuum* – *Einzelwesen*, *Universität* – *Hochschule* itd. Autor czynił to argumentując, iż wyrazy obce są dla prostego odbiorcy niezrozumiałe i dlatego winno się je zastępować słowami o strukturze przejrzystej i bardziej zrozumiałej. Kierować się zatem Campe miał ideami oświeceniowymi, nie zaś typowymi dla wcześniej omawianego puryzmu niemieckiego ideałami narodowymi (por. Lipczuk 2003: 140). Jednak Pechau traktuje niemieckiego leksykografa jako autorytet w zakresie obchodzenia się wyrazami pochodzenia obcego w języku i opierając się ponownie na jego przekonaniach widzi niebezpieczeństwo w fakcie, iż wyrazy te stać się mogą inherentnym elementem języka niemieckiego, co ilustruje przykładem słowa *Religion* i obszernym cytatem ze „Słownika języka niemieckiego” („*Wörterbuch der Deutschen Sprache*”)¹⁶, którego autorem jest właśnie Campe (Pechau 1937: 16[1072]). Autor twierdzi, jakoby brak tak znaczącego i prawdziwie niemieckiego słowa dla niewłaściwej obcej *religii* miał być jedną z głównych przeszkód tak znacznie utrudniających i opóźniających powszechne oświecenie, albowiem właśnie to obce słowo zdaje się być jednym z tych, które uniemożliwiają osobie nieuczonej odnalezienie jakichkolwiek głębszych znaczeń, a jedynie pozwala natknąć się na te pozbawione głębszego sensu, z którymi winien on skojarzyć koncepcję myśli uniwersalnej, nie zmysłowej. W tym kontekście właśnie to słowo, pozbawione w mniemaniu owego nieuczonego odbiorcy wszelkiej zmysłowości, zdaje się nie oferować mu żadnych odniesień czy konotacji. Pechau dalej cytując Campego (1801: 12-13) nawiązuje do jego dalszego stwierdzenia, jakoby tak wielki wpływ czystości języka z jednej

¹⁶ Pechau podaje w przypisie 6 na stronie 16[1072], iż wspomniany fragment cytuje za Campe 1807 – czyli jakoby czerpie go ze słownika języka niemieckiego („*Wörterbuch der Deutschen Sprache*”), wydanego w roku 1807 w Braunschweig. Cytat ten jednak odnaleźć można na wskazanych przez niego stronach 12-13 nie w podanej pozycji, a we wspomnianym powyżej tzw. słowniku zniemczającym „*Wörterbuch für Erklärung und Verdeutschung der unserer Sprache aufgedrungenen fremden Ausdrücke*”, wydanym pierwotnie w 1801, a następnie w 1813 roku.

strony i jego nieczystości z drugiej oddziaływać miał znacząco na naród, na jego sposób myślenia, a przez to na stan moralny całego narodu – co jakoby utrzymywać się może przez całe tysiąclecia. Wspomniane powyżej słowo *religia* potwierdzać ma też spostrzeżenie, że obce słowa zawierające nonsensowne pojęcia nigdy nie powinny przenikać do języka narodowego, a jeśli już to proces ten przebiegać winien bardzo powoli.

4.6. Unifikacja społeczeństwa vs. deprecjonowanie przeciwnika

Narodowy socjalizm jako ideologia skrajna, oparta na fundamentach szowinistycznych i rasistowskich reprezentując dyskurs perswazyjny opierała się na prostej, jednakże bardzo obrazowej i przemawiającej do wyobraźni recypienta *dychotomii myślenia*¹⁷ *my* (= ci dobrzy) i *oni* (= ci źli). Za Ruth Wodak (2008: 186) warto także nadmienić, iż cała komunikacja w sferze politycznej zawsze wiązać się będzie z istnieniem rozróżnienia owego typu opozycji „my” vs. „oni” czy też „swój” vs. „obcy”, a to z kolei pociąga za sobą konieczność stworzenia adekwatnego wizerunku emitenta: pozytywnie konotowanego wizerunku tych „naszych” oraz negatywnej charakterystyki tych „obcych”. W tym celu retoryka narodowo-socjalistyczna wykorzystywała słownictwo patetyczne, odwołując się do dumy narodowej, a także budowała pewną wspólnotę – unifikując społeczeństwo, czyli naród, do czego twórcy tej retoryki w obrazowy sposób używali zaimka osobowego w pierwszej osobie liczby mnogiej *my*. Jednocześnie w myśl tego zabiegu deprecjonowano przeciwnika (*oni*), przeciwstawiając ową grupę zunifikowanej i wartościowanej pozytywnie wspólnocie własnej. Cała sfera wartościowania w omawianym tekście sprowadzona jest zatem zgodnie z oczekiwaniami do owej stereotypowej opozycji – *my*, którzy mówimy prawdę, niesiemy ją na sztandarach i głosimy na chwałę narodu, oraz *oni*, „ci inni”, którzy mając poglądy odmienne od *naszych* nie mogą opierać ich na prawdzie, ergo kłamią. Ten jeden z podstawowych mechanizmów perswazji pozwala autorowi w prosty i zrozumiały sposób wartościować, przypisując pozytywne cechy zbiorowości „my”, a wszelkie negatywne grupie „oni”. „Nasze” poglądy zatem jako wartościujące pozytywnie są jedynie słuszne, prawdziwe i godne naśladowania, „ich” natomiast są fałszem, nikczemnym kłamstwem, które jako takie stanowiło opozycję do prawdy, konotowaną jednoznacznie negatywnie. Jako iż wartościowanie wiąże się tu w sposób bezpośredni z ideałami, wyznawanymi przez samego autora tekstu, a także tezami głoszonymi oficjalnie przez NSDAP, traktować je można jako

¹⁷ Lub też: *myślenia dychotomicznego* – rodzaj błędu procesów myślowych (wyróżniony przez Aarona Becka), odznaczający się postrzeganiem wszelakich zjawisk jedynie w aspektach skrajnych.

uzupełnienie propagandowej linii partii i realizowanie perswazyjnej funkcji języka (por. Walczak, 1994: 20), jako odpowiadające hasłom głoszonym przez wyznawców tego nurtu ideologicznego, a co za tym idzie jako jedynie właściwe.

4.7. Tło społeczno-kulturowe jako źródło wartościowania

Leksemami o zabarwieniu negatywnym autor zajął się w swej publikacji m.in. we fragmencie zatytułowanym „Die Revolution vom November 1918” (Pechau 1937: 6 [1062]). Termin ten, by podkreślić jego wagę, wyróżniony został wizualnie na tle reszty tekstu poprzez wyśrodkowanie i pełni w tym fragmencie tekstu dwojaką rolę: jednocześnie stanowi tytuł fragmentu (podrozdziału) oraz jest częścią zdania rozpoczynającego ów fragment – jego podmiotem. W świetle nakreślonych już wcześniej intencji przyświecających autorowi publikacji nie powinien dziwić fakt, iż już samo przywołanie tytułowej nazwy rewolucji listopadowej 1918 roku, stanowiące dla ówczesnych odbiorców nie tylko termin historyczny, lecz także silne hasło propagandowe o szerokim odbiorze społecznym, niesie ze sobą określoną konotację – konotację czysto negatywną. Użycie terminu *Die Revolution vom November 1918* nie jest tu przypadkowe i służy określonym celom. Już w owym pierwszym zdaniu następuje dodatkowe podkreślenie negatywnego wydźwięku tego terminu poprzez porównanie go do konotowanej zdecydowanie negatywnie *rewolty* (niem. *Revolte*). Autor czyni to, jak twierdzi, po to, by oddać charakter owego „nikczemnego spisku” (por. Pechau 1937: 6 [1062]), jakim miała być właśnie rewolucja listopadowa 1918 roku. By cały ów nikczemny charakter spisku zaprezentować odbiorcy w pełnej krasie, autor przygotował ucztę semantyczną, popartą znamienitymi w jego mniemaniu autorytetami (Hitler, Goebbels, Jung, Hecker). W całym fragmencie zaprezentowana została zatem szeroka gama złożań, powstałych na bazie nazwy miesiąca – jak podaje autor paralelnie do innych już funkcjonujących, np. *Julirevolution* czy *Märzrevolution*), np.: *Novemberrevolte*, *Novemberverschern*, *Novemberlumpen*, *Novemberpropheten*. Wszystkie te złożań mają podwójną moc wartościującą – z jednej wzbudzonej poprzez użycie jednostek ewaluacyjnych wartościujących jednoznacznie negatywnie (*Revolte*, *Verbrechen*, *Lumpen*), z drugiej zaś strony zwielenokrotnioną poprzez użycie leksemu „November”, także wzbudzającego u ówczesnego odbiorcy, zaznajomionego z kontekstem społeczno-politycznym, skojarzenia negatywne – jako tego odnoszącego się do oczywistych w swym wydźwięku i ocenianych negatywnie wydarzeń listopadowych. Z owym listopadem właśnie oraz listopadowymi zbrodniarzami (*Novemberverschern*) związana była tzw. *Dolchstoßlegende*, czyli *legenda o ciosie w plecy*, której wartościujący wydźwięk ilustruje wyrażenie poniższa karykatura:



Rys. 1 "Deutsche, denkt daran!" – historyczna karykatura na karcie pocztowej dotycząca niemieckiej propagandowej „legandy o ciosie w plecy” (niem. *Dolchstoßlegende*)¹⁸

Już samo wykorzystanie we wspomnianym złożeniu leksemu „legenda” jest zdecydowanym semantycznym nadużyciem. Legenda w kontekście literackim jako opowieść o dawnych bohaterach rozbudza ciekawość, wywołuje konotacje pozytywne i ma dla danej społeczności silną wartość emocjonalną i scalającą. Wspomniana powyżej legenda o ciosie w plecy nie ma jednak na celu gloryfikacji bohaterów w niej ukazanych oraz ich heroiczych czynów, lecz wręcz przeciwnie – stanowi rodzaj populistycznej teorii spiskowej, jaka pojawiła się w Niemczech po roku 1918. Służyła ona celom jednoznacznie propagandowym, a jej źródła należy upatrywać w głoszonych wówczas populistycznych hasłach, obarczających winą za przegraną I wojnę światową ówczesny socjaldemokratyczny rząd Friedricha Eberta¹⁹, który podpisał kończący wojnę rozejm w Compiègne. Omawiana karykatura zaopatrzona została w imperatywne wezwanie do narodu niemieckiego „Deutsche, denkt daran!”, określające jednoznacznie jako krąg odbiorców całe społeczeństwo niemieckie (*Deutsche*) oraz mające na celu zwrócenie uwagi na ilustrowane w tak negatywny sposób wydarzenie i namawiające do głębszej refleksji na ten temat (*denkt daran*) – użycie wykrzyknika implikuje właściwie nakaz takiego potraktowania tematu.

Tak jak cytowane w tekście Pechau’a określenie *Dolchstoß – Dolchstoßleute* (1937: 6[1062]) czy *Dolchstoßjournalle* (1937: 11[1066]) zakłada znajomość ówczesnej sytuacji i

¹⁸ Źródło: <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/ersterwelkrieg/155331/das-ende-des-kaiserreichs> [dostęp 12.11.2018].

¹⁹ Friedrich Ebert (1871-1925) niemiecki polityk, socjaldemokrata, lider Socjaldemokratycznej Partii Niemiec (SPD), w latach 1919-1925 prezydent Niemiec. Nieprzyjazne nastawienie do niego wzmógł fakt, iż był on sygnatariuszem traktatu wersalskiego z ramienia Niemiec i jako taki obarczony został odpowiedzialnością za jego postanowienia, mimo, że zdecydowanie opowiadał się przeciw oddaniu części ziem Polsce (Pomorza, Śląska i Poznańskiego). Podczas wojny polsko-bolszewickiej proklamował neutralność Niemiec, co wymierzone być miało przeciwko Polsce, gdyż uniemożliwiałoby tranzyt przez tereny niemieckie i dotarcie w ten sposób do Polski pomocy z zachodu.

nastrojów społecznych, tak karykatura, która się do niego odnosi zakłada znajomość przez ówczesnego odbiorcę wyglądu zewnętrznego uczestników owych wydarzeń. Na pierwszym planie karykatury bowiem przedstawiono Philippa Scheidemanna²⁰, wznoszącego nóż i wbijającego go w plecy nadal dzielnie walczącej armii niemieckiej, oraz Matthiasa Erzbergera²¹, stojącego za jego plecami i przyglądającego się temu atakowi z aprobatą i ze stoickim spokojem. Od roku 1918 wszelkich polityków niemieckich biorących udział w pracach negocjacyjnych dotyczącej kapitulacji Niemiec postrzegano w tym kraju jako zdrajców narodu, tzw. *listopadowych zbrodniarzy* i postępowanie ich oceniano szczególnie surowo. Nasiliło się to zdecydowanie w dobie narodowego socjalizmu, gdy propaganda stała się dla przeciwników porządku weimarskiego szczególnie ważnym narzędziem w dążeniu do zagarnięcia pełni władzy. Termin *listopadowi zbrodniarze* nabrał wówczas jeszcze większej mocy. Historyk i wicedyrektor ds. naukowych Niemieckiego Instytutu Kultury Polskiej Peter Oliver Loew (2017) w swojej publikacji na łamach portalu internetowego Forum Dialogu²² pisze:

Krażyło negatywne określenie “listopadowi zbrodniarze” – o tych wszystkich “lewicowcach” i “demokratkach”, którzy rzekomo podstępnie zdradzili dzielną, niezwyciężoną armię. W ten sposób 11 listopada coraz bardziej nabierał charakteru negatywnego miejsca pamięci narodu, stawał się symbolem narodowej hańby, za którą przyjdzie jeszcze kiedyś wziąć odwet i która w końcu – jak naziści chętnie zwodzili – wydawała się być przezwyciężona z dniem 30 stycznia 1933 roku.

Pechau ponownie nie zawodzi w kwestii ukazania pełnego wachlarza jednostek wartościujących negatywnie, mianem których obdarzano właśnie owych *listopadowych zbrodniarzy*, od wspomnianych już powyżej określeń przypisywanych Hitlerowi:

²⁰ Philipp Scheidemann (1865-1939) niemiecki polityk, mąż stanu, socjaldemokrata, członek partii SPD, deputowany do Reichstagu, od 1919 także kanclerz, a właściwie premier Rzeszy (niem. *Reichsministerpräsident*). Jako jeden z twórców Republiki Weimarskiej, (którą proklamował 9 listopada 1918 z balkonu Reichstagu, wbrew woli ówczesnego kanclerza Friedricha Eberta), stał się przedmiotem ataków propagandowych narodowych socjalistów, mimo iż jako Premier Rzeszy był zdecydowanym krytykiem kończącego I wojnę światową traktatu wersalskiego, który odrzucił, podając się następnie wraz ze swym gabinetem do dymisji.

²¹ Matthias Erzberger (1875-1921) niemiecki polityk, pisarz, w roku 1918 jako pełnomocnik Rządu Rzeszy (*Reichsregierung*) oraz przewodniczący komisji ds. zawieszenia broni prowadził negocjacje dot. zawieszenia broni pomiędzy Ententą a Niemcami oraz podpisał układ rozejmowy w Compiègne. Po wojnie piastował stanowisko Ministra Rzeszy ds. Finansów (*Reichsminister der Finanzen*), zreformował i ujedynolicił niemiecki system podatkowy. Zamordowany w 1921 roku przez pravicową terrorystyczną *Organizację Consul* (niem. *Organisation Consul*, O.C.), której gro członków zasililo po utworzeniu w 1921 roku szeregi *SA – Oddziałów Szturmowych NSDAP* (niem. *SA – Sturmabteilung, Die Sturmabteilungen der NSDAP*).

²² FORUM DIALOGU – Perspektywy ze środka Europy to portal internetowy, zajmujący się w sposób publicystyczny kwestiami powiązаныmi z politycznym i kulturowym wymiarem Europy. W centrum zainteresowania znajdują się relacje między Niemcami i Polakami na płaszczyźnie politycznej, kulturowej i historycznej. Portal jako projekt Federalnego Związku Towarzystw Niemiecko-Polskich współpracuje także z Polsko-Niemieckim Magazynem DIALOG oraz z gdańskim czasopiśmie Przegład Polityczny (Źródło: <https://forumdialogu.eu/onas/> [dostęp 12.11.2017]).

Novemberverbrechern, Novemberlumpen, Novemberpropheten, poprzez zdaniem autora znane już od czasów „Rewolucji 1848”²³ roku *Umsturmänner*, na *Dolchstoßleute* oraz *fremde Söldlinge* (tu termin *Söldlinge* – najemnicy wzmocniony negatywnie poprzez użycie przymiotnika *fremd* – obcy, ukazujący wpływy zewnętrzne) skończywszy. Złożenie *Novemberpropheten* (listopadowi prorocy) bez znajomości realiów ówczesnej epoki i nastrojów społecznych zdawałoby się być wartościującym pozytywnie, jednak autor spieszy z rozwianiem choćby najmniejszej wątpliwości na ten temat, dodając, iż odnosić się ona ma do „kłamliwych prorocत्व” *rewolucyjnych sępów* (niem. *Revolutionsgeier*) (Pechau 1937: 6[1062]). Tak więc wydzwięk także i tego złożenia nie pozostawia wątpliwości.

Do wyjątkowo istotnych jednostek, stanowiących szczególne dobro narodowe w zakresie języka, Pechau zalicza złożenia, w których jako człon wówczas wartościujący jednoznacznie pozytywnie występuje nazwisko Führera, a jako najbardziej znaczące wymienia *Hitlerjugend* (Pechau 1937: 5[1061]). Są to złożenia uznawane ogólnospołecznie za takie i obdarzane w narodzie szczególnym szacunkiem pod wpływem wyznawanej ideologii. Co ciekawe autor nadmienia w tym miejscu również, iż w czasie walki [o władzę] w obozie przeciwników narodowego socjalizmu także wykorzystywano szereg określeń z tymże członem, którymi latami z lubością „karmiła się” wroga propaganda i które wartościuje negatywnie wprost nazywając „głupimi słowami” (por. tamże) – *Hitlersumpf, Hitlerbonze, Hitlergeneral, Hitlerbaron*. O ile jednostki *Sumpf* (‘bagnó’) czy *Bonze* (‘bonza’, ‘aparaczyk’ lub ‘wyniosły urzędnik, urzędas’]) posiadają zrozumiałe również dla współczesnego recypienta znaczenie wartościujące jednoznacznie negatywnie, o tyle *General* czy *Baron* w tych złożeniach konotują już negatywnie pod warunkiem znajomości ówczesnych realiów. Także użycie czasownika *speisen* (tu w języku debaty politycznej w pejoratywnym znaczeniu ‘karmić, żywić kogoś czymś’, ‘karmić, żywić się czymś’, ‘być pożywką dla kogoś, czegoś’) w kontekście takiego doboru wartościujących fraz jak: „wroga propaganda”, „przeciwko narodowemu socjalizmowi”, „obóz przeciwników”, wzmacnia implicytnie negatywną moc wartościowania w tymże zdaniu.

²³ Pod nazwą tą autor rozumie tzw. *Niemiecką rewolucję 1848/1849* (niem. *Deutsche Revolution 1848/49*), zwaną także *Rewolucją marcową 1848* (niem. *Märzrevolution 1848*), czyli zryw rewolucyjny w początkach Wiosny Ludów, mający miejsce pomiędzy marcem 1848 a lipcem 1849 roku, obejmujący zakres swego oddziaływania terytorium *Związku Niemieckiego* (niem. *Deutscher Bund*) i przejawiający się licznymi demonstracjami i wystąpieniami mieszkańców, domagających się wolności politycznej oraz zjednoczenia państw niemieckich w jeden kraj.

5. Uwagi końcowe

Elementy wartościujące w tekście Manfreda Pechau'a stanowią podstawę przemyśleń autora i obejmują zdecydowaną większość prezentowanego materiału leksykalnego. Cytowane frazy odnoszą się w dużej mierze do wzorców literackich, kulturowych czy historycznych, i jako takie wypełniają swą propagandową misję nadrzędną. Strategie językowe wspierające funkcję perswazyjną, z których korzysta w swojej publikacji autor, realizują przekaz wartościujący o nacechowaniu pozytywnym – w odniesieniu do zwolenników narodowego socjalizmu, oraz negatywnym – w kontekście jakiegokolwiek opozycji do propagowanych idei. Za Wodak (2008: 195–196) strategie te scharakteryzować można jako systematycznie powtarzające się sposoby użycia języka, określone w sposób mniej lub bardziej szczegółowy i świadomie przyjęte jako działania komunikacyjne, w których za pomocą odpowiednio dobranych środków językowych emitent zmierza w najbardziej efektywny sposób do osiągnięcia zamierzonych przez siebie celów – społecznych, politycznych czy też psychologicznych. Takie rozumienie omawianych zachowań komunikacyjnych odnieść można w sposób oczywisty do języka narodowego socjalizmu, dla którego stanowi ono klamrę spajającą przedstawione powyżej analizy materiału leksykalnego.

Bibliografia

- Barbian, Jan-Pieter (1995). *Literaturpolitik im »Dritten Reich«. Institutionen, Kompetenzen, Betätigungsfelder*. Nördlingen: De Gruyter.
- Brenner, Hildegard (1962). „Die Kunst im politischen Machtkampf 1933/34.“ [w:] *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte*. 10/1962, zeszyt 1, s. 17-42.
- Campe, Joachim Heinrich (1813). *Wörterbuch zur Erklärung und Verdeutschung der unserer Sprache aufgedrungenen fremden Ausdrücke*. 2. Aufl., Braunschweig.
- Drozdowicz, Jarema (2010). Nazistowski okultyzm a niemiecka koncepcja narodu i wspólnoty. [w:] *Przegląd Religioznawczy*, 2010, nr 1 (235), s. 47-57.
- Fichte, Johann Gottlieb (1808). *Reden an die deutsche Nation*. Berlin: Realschulbuchhandlung.
- Grabarczyk, Zenon (2003). Język ojczysty a naród. [w:] *Acta Neophilologica*, V, 2003, Olsztyn: UWM Olsztyn, s. 55-66.

- Günther, Hans F. K. (1934). *Kleine Rassenkunde des deutschen Volkes*. München: J.F. Lehmanns Verlag.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1820). *Grundlinien der Philosophie des Rechts – Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. Zum Gebrauch für seine Vorlesungen*. [w:] Grotsch, Klaus/Weisser-Lohmann, Elisabeth (red.) *Gesammelte Werke*, Bd. 14.1, Hamburg. 2009.
- Heidegger, Martin (1944). „Heimkunft/An die Verwandten.“ [w:] von Herrmann, Friedrich-Wilhelm (red.) *Gesamtausgabe. 1. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1910-1976. Bd. 4. Erläuterungen zu Hölderlins Dichtung*. Frankfurt a. M.: Klostermann. 1981.
- Klemm, Michael (2005). „Wenn die Sorre in Gilbhart durch die Zeugemutter fährt... Kleine Geschichte der sprachpflegerischen Eindeutschungen – von erfolgreich bis skurril“. [w:] *LEO. Lingua et Opinio. Studentische Zeitschrift zu Sprache und Kommunikation*. 22 Februar 2005.
- Kukowicz-Żarska, Katarzyna (2010). „Funkcje związków frazeologicznych w tekstach doniesień prasy sportowej.“ [w:] *Linguistica Bidgostiana*. Vol. VII, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 133-144.
- Makowski, Jacek (2003). *Zur Sprache im Nationalsozialismus. Forschungsbericht*. [w:] *Lingua ac communitas*, 13/2003, s. 61-72.
- Lerchenmüller, Joachim/ Simon, Gerd (2009). *Im Vorfeld des Massenmords. Germanistik und Nachbarfächer im 2. Weltkrieg. Eine Übersicht*. Tübingen: GIFT Gesellschaft für interdisziplinäre Forschung Tübingen.
- Lipczuk, Ryszard (2003). „Puryzm językowy w Niemczech – historia i terażniejszość.“ [w:] *Bulletin de la Société Polonaise de Linguistique*, fasc. LIX, s. 140-149.
- Pechau, Manfred (1937). „Nationalsozialismus und deutsche Sprache.“ [w:] *Nationalsozialistische Monatshefte. Zentrale politische und kulturelle Zeitschrift der NSDAP*. Heft 93, Dezember 1937. München: Zentralverlag der NSDAP, s. 2-16 [1058-1072].
- Puzynina, Jadwiga (2014). *Kłopoty z nazwami wartości (i wartościami)*. [w:] *Etnolingwistyka* 26, Lublin, s. 7-20.
- Puzynina, Jadwiga (1992). *Język wartości*. Warszawa: PWN.
- Szczepaniak, Jacek (2017). *Wartościowanie jako praktyka komunikacyjna (na przykładzie tekstów prasowych z dziedziny gospodarki i ekonomii)*. [w:] *LingVaria: Półrocznik Wydziału Polonistyki UJ poświęcony zagadnieniom języka i językoznawstwa*. Tom 12 Nr 24 (2017), s. 57-69.

- Walczak, Bogdan (1994). „Co to jest język polityki?” [w:] Anusiewicz, Janusz/ Siciński, Bogdan (red.). *Język a Kultura*. T. 11. Wrocław, s. 15-20.
- Wodak, Ruth (2008). *Dyskurs populistyczny: retoryka wykluczenia a gatunki języka pisanego*. W: A. Duszak, N. Fairclough, red.: *Krytyczna Analiza Dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, s. 185–213.

Netografia

- Loew, Peter Oliver (2017). „11 listopada 1918 w Niemczech i w Polsce – Światło i cień na przyszłość.” [w:] *Forum Dialogu – Perspektywy ze środka Europy* z dn. 13/11/2017. Wersja online: <https://forumdialogu.eu/2017/11/13/11-listopada-1918-w-niemczech-i-w-polsce-swiatlo-i-cien-na-przyszlosc/> [dostęp 01.12.2018].
- Schmidt, Jörg (1998). „Fataler Patron.“ [w:] *Die Zeit* (46/1998), 02.11.1998. s. 94. Wersja online: die Zeit-Online: http://www.zeit.de/zeitlaeuft/fataler_patron/komplettansicht [dostęp 12.10.2018].
- Simon, Gerd (2003): „NS-Sprache aus der Innensicht. Der Linguist Pechau und der Massenmord in den Sümpfen bei Loknja.“ [w:] Ureland, Sture (red.): *Convergence und Divergence of European Languages*. (Studies in Eurolinguistics 1). Berlin: Logos. s. 277-303. Wersja online: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/pechau.pdf> [dostęp 12.10.2018].
- Simon, Gerd (1990): *Der Krieg als Krönung der Wissenschaft: Schwerpunkt: Sprachwissenschaften*. Teil I. Wersja online: <https://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/KrakerI.pdf> [dostęp 12.10.2018].

Melisa MARAS

 <https://orcid.org/0000-0003-4999-8169>

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Egzotyzacja i domestykacja w polskim tłumaczeniu powieści „Harry Potter i Kamień Filozoficzny” J. K. Rowling

Summary

The aim of the paper is to answer the question what was the Andrzej Polkowski's intent of using domestication and foreignisation strategies in indigenous Harry Potter series translation. Selected fragments of the novel are referring to the widely understood 'food' category and are compared in terms of language and culture. It is known that the Polish translator extends (but does he always domesticate?) the world presented in the novel to the reader's country. However, it is really ambiguous, how these extensions affect the interpretation of Polish recipient.

Keywords: Harry Potter, foreignization, domestication, translation, food category

1. Wprowadzenie

Celem publikacji jest odpowiedź na pytanie, z jaką intencją Andrzej Polkowski użył udomowienia i egzotyzacji w rodzimym tłumaczeniu omawianej serii. Wybrane fragmenty powieści, dotyczące szerokiej kategorii jedzenia, zostały porównane pod względem językowo-kulturowym. Wiadomo, że polski translator „rozciąga” (ale czy zawsze udomawia?) świat przedstawiony w powieści na kraj czytelnika przekładu. Zastanawiające jest, w jaki sposób działania te wpływają na interpretację polskiego odbiorcy i to pytanie będzie jednym z głównych zagadnień artykułu.

2. Egzotyzacja i domestykacja

Ze względu na to, że użyte w tytule terminy kojarzą się przede wszystkim z dziedziną przekładoznawstwa, należy zaznaczyć, że niniejszy tekst jest analizą dokonaną przez kulturoznawcę i językoznawcę, więc poruszać się będziemy głównie między dwiema dyscyplinami: lingwistyką kulturową oraz translatoryką.

Wielopłaszczyznowość obu wspomnianych dziedzin sprawia problemy przede wszystkim terminologiczno-metodologiczne. W Polsce znany jest spór między zwolennikami terminów

etnolingwistyka i *lingwistyka kulturowa*¹. Ta pierwsza, w rozumieniu Jerzego Bartmińskiego, nie tyle powinna być kojarzona z folklorem, ludowością i dialektologią (jak inne dziedziny z przedrostkiem *ethno-* (por. Bartmiński, 2008: 22)), co z poznaniem „mentalności nosicieli danego języka i kultury” (Bartmiński, 2008: 22). Jednak *etnolingwistyka*, *lingwistyka kulturowa* i *lingwistyka antropologiczna*² składają się z tych samych komponentów: język – człowiek (wspólnota ludzka) – kultura, które według różnych klasyfikacji tworzą różne profile (Bartmiński, 2008: 21).

Anna Legeżyńska twierdzi, że „podstawową funkcją tłumaczenia okazuje się pośredniczenie między narodami, epokami i przestrzeniami” (Legeżyńska, 1999: 11). Z kolei „przekład jest wypowiedzą literacką [...] zbudowaną z odmiennego tworzywa językowego i skierowaną do innego czytelnika”. Nie można zatem pominąć aspektów kulturowych przy okazji omawiania jakiegokolwiek tłumaczenia. By odpowiedzieć na pytanie, dlaczego tak szczególnie zostają tu podkreślone kwestie językowej obyczajowości, niezbędne jest wyjaśnienie tytułowych pojęć.

Idea egzotyzacji i domestykacji pojawiła się w badaniach Lawrence’a Venuti’ego, według którego metoda domestykacji (inaczej: udomowienia) to „etnocentryczna redukcja obcojęzycznego tekstu do wartości kulturowych języka docelowego” (Venuti, 1995: 20)³. Inaczej ujmując – udomowienie uprofilowane jest na specyfikę kultury docelowej, a nie oryginału. Z kolei egzotyzacja, według Venuti’ego, to „nacisk na te wartości etniczne, które zarejestrowane w języku oryginału, przedstawiają różnice kulturową obcego tekstu, przenosząc czytelnika za granicę [do kraju pierwopisu – wyj. M. M.]” (Venuti, 1995: 20)⁴, czyli egzotyzacja to po prostu „strategia przekładowa, która ma na celu zachowanie specyficznych dla kultury źródłowej terminów oraz zachowanie zbliżonej lub identycznej do oryginału formy” (pl.wikipedia.org/wiki/Egzotyzacja_i_udomowienie, Venuti, 1995).

Jak przekonuje Kaja Wiszniewska-Mazgiel: „konflikt między strategiami stał się problemem kulturowym i politycznym” (Wiszniewska-Mazgiel, 2016: 15)⁵, Venuti natomiast uważał, że

¹ „Jako poddyscyplina językoznawstwa, ale o korzeniach sięgających różnych dziedzin, *lingwistyka kulturowa* bada obszary wzajemnego oddziaływania języka, kultury i procesów poznawczych” (Palmer, 1996, Sharifian, 2011, za: Sharifian, 2016: 32).

² Jerzy Bartmiński stwierdza, że „Najbliższe sobie są terminy *etnolingwistyka* i *lingwistyka antropologiczna*, przy czym pierwszy ma tę przewagę, że jest najkrótszy, syntetyzuje wszystkie komponenty [...] i najbardziej sprzyja tworzeniu derywatów (*etnolingwista*, *etnolingwistyczny*), z czym są kłopoty przy pozostałych terminach” (Bartmiński, 2008: 21).

³ “*domesticating method, an ethnocentric reduction of the foreign text to target-language cultural values, bringing the author back home*” [tłum. własne].

⁴ „*foreignizing method, an ethnodeviant pressure on those values to register the linguistic and cultural difference of the foreign text, sending the reader abroad*” [tłum. własne].

⁵ “*The conflict of strategies became a cultural and political problem*” [tłum. własne].

„samo tłumaczenie stanowi akt przemocy”⁶. Według badacza, przekład „wiąże się nie tylko z odtwarzaniem/interpretacją obcych tekstów, ale ma także wpływ na takie obszary, jak dyskryminacja rasowa lub etniczna, konfrontacje polityczne, nawet wojnę” (Venuti, 1993, za: Wiszniewska-Mazgiel, 2016: 15). Venuti sugeruje, że „egzotyzacja stara się powstrzymać [wspomnianą tu już] przemoc tłumaczenia. W dzisiejszych czasach kulturowa interwencja jest wręcz pożądana [...], by przeciwstawić się anglojęzycznej hegemonii i nierównościami kulturowym [...]” (Venuti, 1995: 20)⁷.

Powyższe słowa są tym bardziej znaczące, że analizując przekład serii J.K. Rowling omawiamy przypadek tłumaczenia z języka angielskiego na język słowiański, a można przecież uznać za aksjomat anglicyzację⁸ naszego pokolenia.

3. Klasyfikacja cyklu powieści o Harrym Potterze

Cykl powieści o Harrym Potterze J. K. Rowling sklasyfikowany został pierwotnie jako literatura dla dzieci i młodzieży⁹. Według Eweliny Biel i Magdaleny Szumiec „[...] twórcami literatury dla dzieci są ludzie dorośli, którzy za pośrednictwem słowa drukowanego pragną realizować określone funkcje użyteczne” (Biel, Szumiec, 2013). Ta użyteczność może przejawiać się w bardzo różny sposób. Agata Brajerska-Mazur zbadała zjawisko manipulizmu w polskim tłumaczeniu *Harry’ego Pottera* (Brajerska-Mazur, 2015). W swoim artykule badaczka porównuje tłumaczenie, które ulega tak zwanej refrakcji¹⁰, do promienia światła ulegającego załamaniu: „tak tekst literacki przekształca się w tłumaczeniu pod wpływem różnych mniej lub bardziej widocznych czynników zewnętrznych” (Brajerska-Mazur, 2015:

⁶ “[...]translation itself represents an act of violence” [tłum. własne], (Venuti, 1993, za: Wiszniewska-Mazgiel, 2016: 15).

⁷ “I want to suggest that insofar as foreignizing translation seeks to restrain the ethnocentric violence of translation, it is highly desirable today, a strategic cultural intervention in the current state of world affairs, pitched against the hegemonic English-language nations and the unequal cultural exchanges in which they engage their global others” [tłum. własne].

⁸ Poradnia językowa IJP UŚ podaje, że słowo „anglicyzacja” jest neologizmem zbudowanym zgodnie z zasadami słotwórczymi polszczyzny i, mimo że nie ma tego leksemu w „Korpusie języka polskiego PWN”, jest to termin potrzebny i oddający znaczenie swoistego przyjmowania i przyswajania kultury angielskiej i języka angielskiego – zgodnie z tradycyjnymi wyrazami, jak „germanizacja” czy „rusyfikacja”.

https://web.facebook.com/por.jez.ijp.us/photos/a.202878433177740.50950.202866873178896/614716011993978?_rdc=1&_rdr [dostęp: 08.10.2017].

⁹ „Można by więc spróbować opisać *Harry’ego Pottera* jako cykl utworów zakwalifikowanych przez jego wydawców – oficynę wydawniczą Bloomsbury – do powieści przeznaczonych głównie dla czytelników w średnim wieku szkolnym (9-11 lat), napisanych w konwencji baśniowo-przygodowej”, (Kowalewska 2005: 126).

¹⁰ *Refrakcja* według André Lefevere’a to: „adaptowanie dzieł literackich na potrzeby obcej publiczności, dokonywane z zamysłem wywarcia wpływu na sposób, w jaki będą czytane” (Lefevere, 2009: 227, za: Szymańska, bdw: <http://www.polisemia.com.pl/numery-czasopisma/numer-2-2010-2/przeklad-literacki---manipulacja> [dostęp: 26.07.2017]).

152). Użyteczność omawianej literatury ma tutaj znaczny związek z utylitarnymi funkcjami badanych powyżej strategii tłumaczeniowych.

Nie jest przecież tajemnicą, że od zawsze kształcenie najmłodszych pokoleń to nierzadko sprawa polityczna, związana z wybraną propagandą wyborczą lub poglądami, które zostają, choć często w sposób markowany, ukryty, narzucane młodemu odbiorcy między innymi w kolejnych wydaniach podręczników szkolnych¹¹, czy tłumaczeniach wybranych lektur¹².

Nie wolno jednak zapomnieć, że seria powieści o Harrym Potterze to również literatura fantastyczna¹³, pełna nawiązań do kultury anglosaskiej (zarówno do współczesnej, jak i mitycznej – m.in. celtyckiej). Agata Brajerska-Mazur uważa, że: „Polscy czytelnicy fantastyki oczekują technik egzotyzyzujących, spodziewają się obcych realiów w przedstawianych im światach” (Kowalewska, 2006: 154). Przekładoznawczyni zaznacza, że fani powieści mieli realny wpływ na przekład Andrzeja Polkowskiego¹⁴. Jako przykład podaje istnienie „krótkiego poradnika dla dociekliwych” i zamieszczone w nim fragmenty, m.in.:

MAJCHER – imię starego, ale wciąż krwiożerzego buldoga [...] po angielsku *Ripper*, czyli dosłownie „Rozpruwacz”. [...] Nie można jednak nazwać psa Rozpruwaczem, bo trudno by go było zawołać, więc nadałem mu imię Majcher; **wymyśliła je Agnieszka Kowalska z Warszawy, a ja wybrałem je spośród blisko 300 propozycji nadesłanych na konkurs ogłoszony przeze mnie na słynnej już internetowej stronie Harry’ego Pottera** (www.harrypotter.prv.pl) redagowanej przez Tytusa Hołdysa (Polkowski, 2012b: 453-454, za: Brajerska-Mazur, 2015: 157-158) [podkreślenie A. B-M].

Poszukiwanie strategii defamiliaryzujących (egzotyzyzujących)¹⁵ zdaje się wynikać z potrzeby czytelników literatury fantastycznej, których oczekiwania zostały wspomniane powyżej, bowiem adresaci fantastyki w znacznej większości oczekują, wbrew pozorom, oprócz specyficznego świata przedstawionego (który posiada własne zasady, ale który „rządzi się”

¹¹ O zjawisku piszą m.in. Zofia Pomirska (Zob. Tejże, *Wychowanie ideaologiczne w dawnych podręcznikach do języka polskiego*, [w:] „Język-Szkoła-Religia” 7/1, 2012, s. 119-127) czy Agnieszka Rypel (Zob. Tejże, *Przestrzeń ideologicznie nacechowana (na przykładzie podręczników języka polskiego)*, [w:] B. Morzyńska-Wrzosek, D. Mazur (red.), *Przestrzeń w kulturze współczesnej. Język, media, architektura. T. 2*, Bydgoszcz 2016 – a przede wszystkim Agnieszka Rypel w monografii *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918-2010*, Bydgoszcz 2013.

¹² Warto zaznaczyć, że cykl powieści o Harrym Potterze nigdy w Polsce nie znalazł się na obowiązkowej liście lektur, prawdopodobnie ze względu na ogromną ambiwalencję recepcji omawianej powieści, co niewątpliwie jest przyczynkiem do osobnych badań. Zjawisko potteromani wskazuje jednak jednoznacznie na fakt popularności książek o młodym czarodzieju i nie ma wątpliwości co do tego, że zarówno dzieci, młodzież, jak i dorośli powieści o Harrym Potterze czytają.

¹³ Dagmara Kowalewska zauważyła, że widoczne jest „zakorzenie *Harry’ego Pottera* w konwencji baśniowej, w tym także mitycznej [...]. Pozostałe gatunki, do których cykl [...] w widoczny sposób nawiązuje, to literatura fantastyczna oraz powieść szkolna” (Kowalewska, 2006: 127).

¹⁴ Andrzej Polkowski – tłumacz siedmiu części powieści o Harrym Potterze J. K. Rowling.

¹⁵ Zob. (Fordonski, 2000: 12) [online:]

https://www.academia.edu/387926/Egzotyzyzowa%C4%87_defamiliaryzacja%C4%99_Problemy_przek%C5%82adu_postmodernistycznej_powie%C5%9Bci_ameryka%C5%84skiej_-_Donald_Barthelme, [dostęp: 25.07.2017].

nadprzyrodzonymi formami miejsca, czasu i akcji), tradycyjnej formy i konwencji¹⁶. Według Anny Brzezińskiej, „fantastyka jest gatunkiem skonwencjonalizowanym, tradycyjnym i popularnym” (Brzezińska, 2009/2010: 6-7), ale jest również poprzez swoją uschematyzowaną formę „atrakcyjna dla czytelnika zmęczonego trudniejszymi w odbiorze współczesnymi arcydziełami powieściowymi” (Tamże)¹⁷.

4. Polskie tłumaczenie powieści J. K. Rowling

Głównym problemem przekładu omawianej powieści jest przede wszystkim liczba neologizmów występujących w utworze¹⁸. Dodatkowo, istotną barierę stanowią różnice kulturowe między miejscem większości zdarzeń oryginału (Wielką Brytanią), a krajami przekładu (tu: Polską). Zastanawiające jest jednak, w jakich sytuacjach tłumacz polskiej wersji językowej użył domestykacji i egzotykcji w rodzimym tłumaczeniu serii.

Dowodem swoistej „familiaryzacji” całej fabuły¹⁹ może być wzmianka Polkowskiego na temat *quidditcha*²⁰ we wspomnianym powyżej metatekście: „**W Polsce, gdzie ta gra również jest popularna**, przyjęła się nazwa angielska, podobnie, jak w wypadku innych sportów, takich jak tenis, rugby czy boks [podkreślenie własne – M. M.]” (Polkowski, 2012a: 361). Według Doroty Gutfeld: „Opis ten sugeruje, że w Polsce także istnieją kluby sportowe czarodziejów, że i tu również muszą żyć w ukryciu przedstawiciele świata magicznego – **świata**, który wobec **tego rozciąga się również na kraj czytelnika przekładu** [podkreślenia – M. M.]” (Gutfeld, 2012: 90).

¹⁶ Odpowiadając na możliwy zarzut, że przecież tradycja to jeszcze nie egzotykcja, pragnę wyjaśnić, że tradycyjność fantastyki polega właśnie na zachowywaniu nazw oryginalnych, traktowanie ich jako niezwykłych. Tłumaczenie takich nazw własnych często spotyka się z ogromną krytyką. Przykładem takiej krytyki jest opinia Agnieszki Kobrzyckiej podczas wykładu inauguracyjnego konferencji „20 lat potteromani, czyli od literatury do popkultury”, która odbyła się 26.05.2017 w Toruniu. Badaczka stwierdziła, że „tłumaczenie [Polkowskiego – M.K.] jest fatalne. Obciążono lub spłycono refleksje filozoficzne, które pojawiają się w grze słów Rowling”. Sądzę jednak, że wybór, jakie nazwy własne przetłumaczyć, jakie „zostawić” lub możliwie zbliżyć do oryginału, nie jest sprawą prostą. Jak pisze Polkowski „Autorzy są świadomi, że nie odkryli wszystkich tajemnych znaczeń słów i ich rodowodów, a w niektórych wypadkach mogli popełnić błędy” (Lipińska, Polkowski, 2008: 6).

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Siedem tomów polskiego przekładu to prawie 4, 5 tysiąca stron.

¹⁹ Jako familiaryzację fabuły rozumiem chęć przybliżenia sytuacji najbliższej oryginałowi, którą jednak będzie mógł odczytać według siebie i swojej kultury czytelnik języka docelowego. Polkowski powiedział, że sprawą dla niego najważniejszą jest „jak najlepsze oddanie tego, co chciał powiedzieć autor, a nie co aktualnie powiedział w swoim rodzimym języku. [...] zawsze bardziej chodzi o wizję i odczucia, które świadomie chciał wywołać w czytelniku autor. Dlatego, moim zadaniem jest doprowadzenie polskiego przekładu do sytuacji najbliższej tej, w jakiej znajduje się angielskojęzyczny czytelnik oryginału”. A. Polkowski w rozmowie z Dominiką Pycińską, *Siła kruchego słowa*, „Miesięcznik ZNAK”, wrzesień 2010, nr 665, [online:] <http://www.miesiecznik.znak.com.pl/6642010z-andrzejem-polkowskim-rozmawia-dominika-pycinskasila-kruchego-slowa/>, [dostęp: 08.10.2017].

²⁰ Quidditch to ulubiona gra czarodziejów w cyklu powieściowym o Harrym Potterze. Zob. hasło ‘quidditch’ (Lipińska, Polkowski, 2008: 278-288; Rowling, 2017: 278-288).

Polkowski stwierdził, że najwięcej problemów z tłumaczeniem przysporzyły mu przeróżne angielskie potrawy²¹. Analizując oba teksty (brytyjski²² i polski), faktycznie moją uwagę przykuły przede wszystkim nazwy artykułów spożywczych lub rzeczy z nimi związanych. Wzbudzają one ogrom emocji, ponieważ poszczególne tłumaczenia często zmieniają dla czytelnika powieści kontekst. Mimo że starałam się poddać teksty rzetelnej analizie, nie bez znaczenia pozostaje fakt, iż czas mojego dzieciństwa przypadł na lata 90. XX wieku – i kolejne skojarzenia z polską kuchnią będą tego dowodem²³.

Jednym z ciekawych przykładów ingerencji tłumacza w omawianym tekście²⁴ jest zdanie: *Every year on Dudley's birthday his parents took him and a friend out for the day, to adventure, parks, hamburger bars or the cinema* (Rowling, 1998: 22), przetłumaczone na: *W każde urodziny rodzice zabierali Dudleya i któregoś z jego kolegów na cały dzień do miasta, do wesołego miasteczka, McDonalda albo do kina* (Rowling, 2012: 27).

W pokazanym tłumaczeniu widać różnicę w rozrywkach, jakie ponoć zapewniają synowi państwo Dursley. O ile w oryginale są to: przygody (w znaczeniu jakiejś ekscytującej rozrywki, często wymagającej odwagi), parki, bary z hamburgerami (hamburgerownie) i kina, w polskiej wersji językowej mamy do czynienia z: wesołym miasteczkiem, McDonaldem i kinem. Jedynie kino pokrywa się z angielskojęzyczną wersją. Dlaczego więc Polkowski zdecydował się na wesołe miasteczko i McDonalda? Prawdopodobnie dlatego, że w Polsce przyjazd wesołego miasteczka do miasta albo wizyta w McDonalddie przez ostatnie dziecięciolecie była niezwykle wyjątkowym wydarzeniem. O ile teraz McDonald nie jest już jedyną znaną marką fast foodów, to nie zapominajmy, że *Harry Potter i Kamień Filozoficzny* pojawił się w Polsce po raz pierwszy w 2000 roku, czyli prawie 20 lat temu. Sieć McDonald's była wtedy symbolem, wręcz uosobieniem barów szybkiej obsługi w Polsce, a przyjezdne wesołe miasteczka i cyrki jeszcze 15 lat temu były rozrywką na weekend dla całego miasta²⁵. Można

²¹ W jednym z wywiadów Polkowski zapytany o to, co sprawiało mu największą trudność podczas tłumaczenia cyklu o Harrym Potterze, odpowiedział: „[...] Szczególnie trudno było przy nazwach potraw. Zwłaszcza jeśli ich nigdy nie jadłem ani nawet nie widziałem. Nawet internet nie zawsze mógł pomóc, a słodkie ciasta i ciasteczka, od których uginają się książkowe stoły, były prawdziwą zimą” A. Polkowski w rozmowie z Chrystianem Orzeszko, <http://www.emetro.pl/emetro/1,85648,4875002.html>, [dostęp: 14.10.2017]

²² Należy pamiętać, że istnieje rozróżnienie języka angielskiego m.in. na brytyjski i amerykański. Porównanie brytyjskiej i amerykańskiej edycji omawianej powieści można znaleźć tu: <http://helenajole.freesevers.com/home/Harry.html> [dostęp: 16.08.2017].

²³ Bardzo ciekawe jest zbadanie, czy dla starszego/młodszeo czytelnika powieści, te same potrawy i ich tłumaczenia będą miały takie same odniesienia.

²⁴ Zdecydowałam się na analizę zaledwie fragmentów pierwszej, najmniej obszernej części – ze względów praktycznych.

²⁵ Różnice w wyborze rozrywki istnieją przez ogromny wzrost dostępności różnorodnych form spędzania wolnego czasu. Dwie dekady temu nie było tak ogólnego dostępu (o ile był w ogóle) do np.: jumping parków,

więc ten przykład tłumaczenia wziąć za domestykację. Harry Potter mógł czuć „tęsknotę” za *adventure, parks, hamburger bars*, ale które polskie dziecko (w 2000 roku) nie zazdrościłoby urodzin w wesołym miasteczku i McDonalddie²⁶? Co więcej, park rozrywki wiąże się często z ekscytującą zabawą, co pasuje do koncepcji rozrywki z oryginału.

Wiele interesujących przykładów domestykacji znajdujemy w tłumaczeniu artykułów spożywczych, na przykład gdy Dudley rozrzuca po ścianach *his cereal* (Rowling, 1998: 8), w polskiej wersji czytamy o *owsiance* (Rowling, 2012: 6), a tymczasem angielski rzeczownik *cereals* oznacza *płatki śniadaniowe*. Poza tym leksem *cereal* jest źródłem dodatkowych wątpliwości w tłumaczeniu – może odnosić się do *zboża* lub *płatków zbożowych*. I o ile *owsianka* to po prostu płatki owsiane lub zupa z tych płatków, najczęściej z wodą lub mlekiem, po angielsku danie to ma zupełnie inną nazwę – *porridge* lub *oatmeal*. Dlaczego Polkowski zdecydował się na zamianę płatków zbożowych na owsiankę? Można uznać to za przykład swoistego udomowienia, jeśli weźmiemy pod uwagę, że owsianką nazywana jest również rodzima zupa mleczna. Potrawa ta kojarzy się z jednym z podstawowych dań w barach mlecznych²⁷ – znana w przeróżnych wersjach m.in.: z chlebem, makaronem, lanymi kluskami, kaszą manną czy z płatkami owsianymi (tzw. „owsianką”)²⁸. Zupa mleczna była też w Polsce sztandarowym daniem śniadaniowym przez lata.

Można zatem skonstatować, że rozrzucanie owsianki (a nie samych płatków) po ścianach przez Dudleya mocniej oddziałuje na polskiego czytelnika. Ponadto – jeśli już mowa o wpływach – nie jest tajemnicą, że kuchnia brudna od zupy mlecznej i owsianych płatków to większy problem, niż porozrzucane suche płatki śniadaniowe. Tak postawiona sprawa stawia syna państwa Dursley w jeszcze gorszym świetle.

Z drugiej jednak strony omawiana „owsianka” może kojarzyć się z kulturą angielską. Jak pisze jeden z blogerów: „Nawet nie przypuszczałem, że to niewyszukane danie, postawi mnie w gronie celebrytów – premiera Wielkiej Brytanii Davida Camerona i znanej modelki Kate

escape roomów, aqua parków, lotów paralotnią, ścianek wspinaczkowych dla dzieci, laser fightów i innych interaktywnych, popularnych teraz rozrywek.

²⁶ Możliwe, że Polkowski zdecydował się na taką formę tłumaczenia ze względu na małą popularność leksemów *hamburgerownia* i *bar z hamburgerami* w potocznym języku polskim – w Narodowym Korpusie Języka Polskiego *hamburgerownia* pojawia się zaledwie pięć razy (!). Znaleźć można jednak jedno użycie tego słowa już w 1992 roku.

²⁷ Bar mleczny – polski rodzaj baru szybkiej obsługi oparty na kuchni tradycyjnej. Warto zwrócić uwagę na nazwę tego baru w omawianym kontekście (prawdopodobnie pochodzącej od rodzajów serwowanych dań). Więcej na temat historii barów mlecznych: http://superbiz.se.pl/firma/historia-barow-mlecznych-w-polsce-galeria_905107.html;

<http://niewinni-czarodzieje.pl/bar-mleczny-jako-zjawisko-kulturowe>;

https://pl.wikipedia.org/wiki/Bar_mleczny [dostęp do wszystkich stron wymienionych w przypisie: 16.08.2017].

²⁸ Por. 1) https://pl.wikipedia.org/wiki/Zupa_mleczna [dostęp: 16.08.2017], 2) <http://matkatylkojedna.pl/ktorej-zjada-zupy-mleczne-czyli-sposob-na-lane-kluski/> [dostęp: 16.08.2017].

Moss. Oni także swój dzień zaczynają od otrębów owsianych. Teraz musli, czy płatki kukurydziane są *passé*. W Londynie na śniadanie jada się porridge” (<http://zmywak.blox.pl/2010/11/Londyn-szaleje-na-punkcie-owsianki.html>). Takie podejście (skojarzenie z anglosaską kulturą jedzenia) mogłoby wskazywać na egzotyzujące podejście do kwestii owsianki.

Czy można więc uznać, że Polkowski rozmyślnie poszukuje językowo-kulturowych symboli, by zarówno przybliżyć (udomowić), jak i zdefamiaryzować świat przedstawiony w powieści?

Kiedy w angielskiej wersji językowej pan Dursley idzie kupić *a bun from the baker's opposite*, a potem niesie *large doughnut in a bag* (Rowling, 1998: 9) – w polskiej wersji – pan Dursley rusza, by kupić *sobie bułkę z rodzynekami*, a wychodzi ze sklepu z *wielkim kawałem ciasta z orzechami* (Rowling, 2012: 8). *Bun* czyli po prostu słodka bułka (często zawierająca suszone owoce), bardzo popularna w Wielkiej Brytanii – zastąpiona została *bułką z rodzynekami*. W pierwszej chwili mogłoby się wydawać, że jest to element egzotyzujący, ponieważ kto w Polsce idzie do piekarni po bułkę z rodzynekami? Najczęściej idziemy do piekarni po drożdżówkę albo „po coś do kawy”. Po chwili zastanowienia jednak okazuje się, że znana jest nam słodka bułka – zarówno w wersji *sauté*, jak i z owocami, posypką lub kruszonką.

Ponownie można zauważyć, że to tłumaczenie miało w pewnym sensie przybliżyć polskiemu czytelnikowi sytuację oryginału. Gdyby pan Dursley zechciał wybrać się po prostu po słodką bułkę, brzmiałoby to dosyć niecodziennie – a należy pamiętać, że rodzina Dursleyów chciała być uznawana za całkowicie normalną.

Większego problemu przysparza jednak *wielki kawał ciasta z orzechami*, ponieważ *doughnat*²⁹ to nic innego jak po prostu *pączek* (najpopularniejszy *doughnat* jest z dziurką w środku). Nie potrafię znaleźć wyjaśnienia dla zamiany znanego nam przecież pączka na ciasto z orzechami. Chociaż może być to swoisty rodzaj udomowienia. Kiedy Amerykanie (por. przypis 30) zajadają się pączkami z Dunkin' Donuts, my przecież wracamy ze sklepu „z ciastem do kawy”, a objadanie się pączkami w Polsce konotuje raczej zwyczaj związane z

²⁹ Rozpowszechniona na świecie i w Polsce nazwa to amerykański odpowiednik: *donut*. Możliwe, że przez prostszą pisownię. Warto zaznaczyć, że najbardziej znaną siecią barów, która specjalizuje się w produkcji wspomnianych pączków jest Dunkin' Donuts (Zob. <http://www.dunkindonutspoland.com/>). W Stanach Zjednoczonych Ameryki to pączki z Dunkin' Donuts leżą w pokoju nauczycielskim z okazji wybranego święta lub u szefa w gabinecie – zamiast na przykład rodzimego „ciasta”.

Tłustym Czwartkiem³⁰ niż zwykłym dniem zwykłego pracownika, którego reprezentował z całą pewnością pan Vernon Dursley.

5. Wnioski

Przytoczone fragmenty to jedynie niewielka ilość przykładów na pojawienie się udomowień i egzotykcji w polskiej wersji językowej powieści o młodym czarodzieju. Tak mała próbka jest zaledwie przyczynkiem do szerszych badań na wspomniany temat.

Analiza wyekscerpowanego materiału dowiodła, że tłumacz cyklu o młodym czarodzieju łączy obie omawiane techniki tłumaczeniowe. Jest to w pewnym sensie filozofia złotego środka, którą Polkowski zdaje się kierować. Translator charakteryzuje się dbałością o szczegóły, szacunkiem do autora i czytelnika, co potwierdzają nie tylko jego tłumaczenia, ale również wypowiedzi. Sprawca polskiego tłumaczenia cyklu o Harrym Potterze jest jego swoistym „drugim autorem” (por. Legeżyńska, 1999: 11) i współtwórcą powieści o Harrym Potterze, które znamy w Polsce. Zapytany, co właściwie zafascynowało go w omawianej serii, powiedział:

„[...] zrozumiałem przede wszystkim, że dzieci i młodzież w Anglii i w Stanach opanowało jakieś szaleństwo na punkcie tej książki, że czegoś takiego jeszcze nigdy nie było. A ponieważ mam duże zaufanie do dzieci i młodzieży, chciałem się dowiedzieć, co w tej książce jest takiego, co to szaleństwo wywołało” (<http://www.prorok.pl/potter/art-109,0.html>).

Jak twierdzi Julia Ecclashare, tom *Harry Potter i Kamień Filozoficzny* na pierwszy rzut oka wydaje się być przewidywalny, ma prostą fabułę (opartą na stereotypicznej budowie charakterów, włączając w to główną postać, Harry’ego – sierotę – która staje ponad przeciwnościami losu, by stać się bohaterem) (por. Ecclashare, 2002: 20). Jednak już w trakcie analizy lektury okazuje się, iż nie dosyć, że powieść jest synkretyczna gatunkowo, niesie ze sobą również szerokie przesłania kulturowe. Wracając do spostrzeżenia Legeżyńskiej: translacja jest swoistego rodzaju pośrednikiem między narodami i przestrzeniami (zob. Legeżyńska, 1999: 11). Tłumaczenie powieści Rowling przez Polkowskiego zdaje egzamin na międzynarodowego mediatora – nawet w trakcie badania pojedynczych zdań³¹. Tłumacz polskiej wersji językowej łączy szacunek do przestrzeni, w

³⁰ Ciekawą genezę Tłustego Czwartku oraz zwyczaju jedzenia w ten dzień pączków, faworków i innych przysmaków można przeczytać na stronie: <https://historiamniejznanaizapomniana.wordpress.com/2016/02/04/historia-tlustego-czwartku/> [dostęp: 18.10.2017].

³¹ Na pierwszy rzut oka może się wydawać, że analizowane powyżej zdania nie mają większego znaczenia dla fabuły powieści, ale osadzają jej treść w pewnym kontekście kulturowym, którego nie sposób ominąć w trakcie percepcji lektury.

jakiej została osadzona oryginalna treść, z respektem wobec odbiorcy, który znajduje się w innej rzeczywistości kulturowej.

Bibliografia

Literatura podmiotu:

Rowling J. K. (1998), *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, London: Bloomsbury.

Rowling J.K. (2012), *Harry Potter i Kamień Filozoficzny*, tłum. Andrzej Polkowski, Poznań: Media Rodzina.

Rowling J.K. (2017), *Quidditch przez wieki*, tłum. Andrzej Polkowski, Poznań: Media Rodzina.

Literatura przedmiotu:

Bartmiński J. (2008), *Etnolingwistyka, lingwistyka kulturowa, lingwistyka antropologiczna?*, „Język a Kultura” Tom 20, Wrocław: Wyd. Uniwersytet Wrocławski.

Eccleshare J. (2002), *A guide to the Harry Potter novels*, London – New York: continuum.

Gutfeld D. (2012), *Elementy kulturowe w nagielsko-polskich przekładach science-fiction i fantasy*, Toruń: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Kowalewska D. (2006), *Harry i czary-mary, czyli o wartościach edukacyjnych w cyklu powieści „Harry Potter” J.K. Rowling*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.

Legeżyńska A. (1999), *Tłumacz i jego kompetencje autorskie*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Lipińska J., Polkowski A. (2008), *Tezaurus I-VII*, Warszawa: Wyd. W. Cejrowski Ltd.

Polkowski A. (2012a), *Kilka słów od tłumacza, czyli krótki poradnik dla dociekliwych*, [w:] Rowling J. K., *Harry Potter i Komnata Tajemnic*, tłum. A. Polkowski, Poznań: Media Rodzina.

Polkowski A. (2012b), *Kilka słów od tłumacza, czyli krótki poradnik dla dociekliwych*, [w:] Rowling J. K., *Harry Potter i Więzień Azkabanu*, tłum. A. Polkowski, Poznań: Media Rodzina.

Pomirska Z. (2012), *Wychowanie ideologiczne w dawnych podręcznikach do języka polskiego*, [w:] „Język-Szkoła-Religia” 7/1.

Rypel A. (2016), *Przestrzeń ideologicznie nacechowana (na przykładzie podręczników języka polskiego)*, [w:] *Przestrzeń w kulturze współczesnej. Język, media, architektura. T. 2*,

Morzyńska-Wrzosek B., Mazur D. (red.), Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Venuti L. (1993), *Translation as Cultural Politics: Regimes of Domestication in English*, 1993 [w:] Baker M. (2010), *Critical Readings in Translation Studies*, London: Routledge.

Venuti L. (1995), *The Translator's Invisibility*, London-New York: Routledge.

Wiszniewska-Mazgiel K. (2016), *Non-fiction in translation: "Modern Romance" by Azis Ansari*, niepublikowana praca magisterska, Gdańsk: Uniwersytet Gdański [komputeropis].

Withlam G. (2014), *Revelio! A (socio-)semiotic reading of the Harry Potter saga*, [w:] "New Semiotics. Between Tradition and Innovation", Sofia.

Netografia:

Auriacombe É. (2016), *Harry Potter et l'expérience d'effroi: l'effet des Détraqueurs*, [w:] "Romanica Silesiana" 11/1, [online:] http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Romanica_Silesiana/Romanica_Silesiana-r2016-t11-n1/Romanica_Silesiana-r2016-t11-n1-s106-115/Romanica_Silesiana-r2016-t11-n1-s106-115.pdf [dostęp: 25.07.2017].

Biel E., Szumiec M. (2013), *Harry Potter jako wzór do naśladowania współczesnych dzieci i młodzieży*, [online:]

Brajerska-Mazur A. (2015), *Manipulizm a wpływ czytelników na polskie tłumaczenie „Harry'ego Pottera”*, [w:] „Roczniki Humanistyczne 63/2015”, [online:] <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=341940> [dostęp: 25.07.2017].

Brzezińska A. (2017), *Dlaczego czytelnicy kochają fantastykę?*, [w:] „Ryms” nr 8, 2009/2010, s.6-7, [online:] http://ryms.pl/artukul_szczegoly/49/dlaczego-czytelnicy-kochaja-fantastyke.html, [dostęp: 26.07.2017].

Fordonski K. (2000), *Egzotyzować defamiliaryzację? Problemy przekładu postmodernistycznej powieści amerykańskiej – Donald Barthelme*, [w:] *Przekładając nieprzekładalne. Materiały z I Międzynarodowej Konferencji Translatorycznej Gdańsk-Elbląg*, Kubiński W., Kubińska O., Wolański T. Z. (red.), *Przekładając nieprzekładalne. Materiały z I Międzynarodowej Konferencji Translatorycznej Gdańsk-Elbląg*, Gdańsk [online:] https://www.academia.edu/387926/Egzotyzowa%C4%87_defamiliaryzacja%C4%99_Pr

- oblemy_przek%C5%82adu_postmodernistycznej_powie%C5%9Bci_ameryka%C5%84skie_j_- _Donald_Barthelme, [dostęp: 25.07.2017].
- <http://helenajole.freesevers.com/home/Harry.html> [dostęp: 21.04.2017].
- <http://matkatylkojedna.pl/kto-jeszcze-zjada-zupy-mleczne-czyli-sposob-na-lane-kluski/> [dostęp: 21.04.2017].
- <http://niewinni-czarodzieje.pl/bar-mleczny-jako-zjawisko-kulturowe;> [dostęp: 21.04.2017].
- http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/927/harry_potter_jako_wzor_do_naslad_biel_ewelina_szumiec__000041.pdf?sequence=1 [dostęp: 25.07.2017].
- [http://superbiz.se.pl/firma/historia-barow-mlecznych-w-polsce-galeria_905107.html;](http://superbiz.se.pl/firma/historia-barow-mlecznych-w-polsce-galeria_905107.html) [dostęp: 19.04.2017].
- <http://www.dunkindonutspoland.com/> [dostęp: 19.04.2017].
- [http://www.emetro.pl/emetro/1,85648,4875002.html,](http://www.emetro.pl/emetro/1,85648,4875002.html) [dostęp: 19.04.2017].
- [http://www.prorok.pl/potter/art-109,0.html,](http://www.prorok.pl/potter/art-109,0.html) [dostęp: 19.04.2017].
- <http://zmywak.blox.pl/2010/11/Londyn-szaleje-na-punkcie-owsianki.html> [dostęp: 07.10.2017].
- <https://historiamniejznanaizapomniana.wordpress.com/2016/02/04/historia-tlustego-czwartku/>
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Bar_mleczny
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Egzotyzacja_i_udomowienie [dostęp: 20.07.2017].
- [https://pl.wikipedia.org/wiki/Zupa_mleczna,](https://pl.wikipedia.org/wiki/Zupa_mleczna) [dostęp: 19.04.2017].
- https://web.facebook.com/por.jez.ijp.us/photos/a.202878433177740.50950.202866873178896/614716011993978?_rdc=1&_rdr
- [https://www.academia.edu/387926/Egzotyzowa%C4%87_defamializacja%C4%99_Problemy_przek%C5%82adu_postmodernistycznej_powie%C5%9Bci_ameryka%C5%84skie_j_- _Donald_Barthelme,](https://www.academia.edu/387926/Egzotyzowa%C4%87_defamializacja%C4%99_Problemy_przek%C5%82adu_postmodernistycznej_powie%C5%9Bci_ameryka%C5%84skie_j_- _Donald_Barthelme) [dostęp: 25.07.2017].
- Lefevre A. (2009), *Ogórki Matki Courage*, przeł. A. Sadza, [w:] *Współczesne teorie przekładu. Antologia*, red. P. Bukowski, M. Heydel, Kraków, [za:] Katarzyna Szymańska, *Przekład Literacki – manipulacja: refrakcja i instytucja patronatu według André Lefevre’a i Manipulation School*, [w:] „Polisemia. Czasopismo Naukowe Antropologów Literatury Uniwersytetu Jagiellońskiego”, [online:] <http://www.polisemia.com.pl/numery-czasopisma/numer-2-2010-2/przeklad-literacki---manipulacja>, [dostęp: 26.07.2017].
- Masroor F., Pourmohammadi M. (2016), *Problems In Translating Figures of Speech: A Review of Persian Translations of Harry Potter Series*, [w:] “International Journal of English Language & Translations Studies” 4(4), b. m. w. [online:]

- <http://www.eltsjournal.org/archive/value4%20issue4/12-4-4-16.pdf> [dostęp: 12.11.2017].
- Minér M., *Beyond Foreignisation and Domestication, Harry Potter in Hungarian Translation*, [online:] https://www.academia.edu/8123728/_Beyond_Foreignisation_and_Domestication_Harry_Potter_in_Hungarian_Translation_ [dostęp: 20.07.2017].
- Narodowy Korpus Języka Polskiego, red. Mirosław Bańsko i in., [online:] <http://nkjp.pl/> [dostęp: 22.10.2017].
- Polkowski A. w rozmowie z Dominiką Pycińską, *Siła kruchego słowa*, „Miesięcznik ZNAK”, wrzesień 2010, nr 665, [online:] <http://www.miesiecznik.znak.com.pl/6642010z-andrzejem-polkowskim-rozmawia-dominika-pycinskasila-kruchego-slowa/>, [dostęp: 08.10.2017].
- Sharifian Farzad, *Lingwistyka kulturowa [Cultural linguistics]*, [w:] „Etnolingwistyka 28”, Lublin 2016, [online:] <https://journals.umcs.pl/et/article/download/2269/pdf>, [dostęp: 01.12.2017].
- Tee C.G., *In Defense of Schleiermacher: A Critique of Venuti's Foreignization and Domestication*, [online:] https://www.academia.edu/22493383/In_Defense_of_Schleiermacher_A_Critique_of_Venutis_Foreignization_and_Domestication [dostęp: 25.07.2017].

Dorota SKOWROŃSKA

 <https://orcid.org/0000-0002-7701-9653>

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

Constructed Languages of Hildegard of Bingen and Suzette Haden Elgin. Female Empowerment through Language?

Summary

Since constructed languages have recently been brought into focus by their prominent presence in film and television production, they have also become more attractive for academic research: several compendia, monographs, and articles have been published on the topic of classification and analysis of conlangs. Glossopoeia of Hildegard of Bingen and Suzette Haden Elgin is unique among the plethora of constructed languages in several aspects: elusive classification, unusual lexical focus, high level of completeness, and female authorship. The article investigates possible classifications of *lingua ignota* and Láadan, and their grammatical, lexical, and phonological characteristics. It also aims to establish the success of the languages measured against their goal stated or implied by their inventresses and the objectives generally set for constructed languages.

Keywords: glossopoeia, constructed language, invented language, imaginary language, artistic language, Hildegard of Bingen, Suzette Haden Elgin, *lingua ignota*, Láadan

1. Introduction

Constructed languages are usually created (or initiated, as in the case of Esperanto) by a single individual interested in providing a means of communication and motivated by “dissatisfaction with the current linguistic state of affairs” (Adams 2011, chapter 8). Hildegard of Bingen and Suzette Haden Elgin were two female language creators who strived, through their glossopoeic acts, to offer such means to their communities: a medieval Benedictine convent and a twentieth-century international community of women seeking a way to communicate outside the constraints of languages controlled by men. Higley and Okrent emphasise the homogeneity of the community of language creators: virtually all creators of fully developed constructed languages are male (Higley 2007, p. 8; Okrent 2010, p. 99), which establishes Hildegard and Elgin as two significant exceptions offering a uniquely female perspective.

A language which, in opposition to natural languages, is a conscious creation of an individual or a group eludes taxonomy. Albani and Buonarroti choose the term ‘*lingua immaginaria*’ (2011, p. 7), Conley and Cain prefer ‘artificial’ (2006, p. xxi), Eco uses

‘constructed artificially’ (1995, p. 2), Okrent ‘invented’ (2010, p. 10), Peterson ‘constructed’ and ‘conlang’ (2015, pp. 7, 11), Wojan ‘skonstruowany’ - ‘constructed’ (2016, p. 123). What appears to be most commonly used is the term ‘constructed language’, or ‘conlang’ in short, as it includes all types of non-natural languages. The second issue is the division of conlangs into categories precise enough for the identification and description of such languages. To define the constructed language as a phenomenon, and to categorise it is to scrutinise the motives behind its creation.

Artistic languages, or artlangs, serving an exclusively aesthetic purpose, appear in novels, films and tv series; auxlangs, auxiliary languages intended as a universal means of communication not dependent on culture or politics, are usually limited to the virtual reality and self-published manuals. Artlangs often remain incomplete (with the historic exception of Tolkien’s glossopoeic achievements in *The Lord of the Rings*), or even more speculative than real, since the narratives purporting to use them are actually rendered in the natural language native to the author and only produce limited utterances in order to achieve the aesthetic effect mentioned above. The desired outcome may be an impression of otherness, a specific aural effect, such as harsh, ‘barbaric-sounding’ tones or soft, ‘melodic’ sounds, an atmosphere of secrecy or danger etc. Stockwell argues most artlangs are a form of neography, existing only in the written form (2006, p. 7), although this assumption excludes those languages constructed for cinema and television, of which Klingon is the most often cited example.

Auxlangs, on the other hand, are designed for communication, whether to offer a universal, easy-to-learn language drawing from existing resources, such as Volapük or Esperanto, or more logical and unambiguous, if somewhat more difficult (or almost entirely impossible to learn), languages such as Loglan or Lojban. The purpose of both art- and auxlangs is often encoded in their grammar: limited, simplified and regular grammatical rules point to the prevalence of linguistic utility over an aesthetic value, while intricate, often irregular linguistic embellishments, conversely, signal sole aesthetic purposes (Barnes, Van Heerden 2006, p. 114).

Other categories of constructed languages include glossolalia (a non-language spoken in religious trance), logical languages invented mostly by seventeenth- and eighteenth-century philosophers, and cryptographic and secret languages designed to pass messages within a group of initiates (Albani, Buonarroti 2011, p. 12-13).

Lingua ignota and Láadan, although ostensibly invented for literary use, cannot be unambiguously pigeonholed as artlangs due to their social dimensions, and, since they were created in the form of neography, cannot be unambiguously described as auxlangs either. A close analysis of their origins and linguistic features will reveal their differences and, more importantly, similarities.

2. Hildegard of Bingen and *Lingua Ignota*

The urge to create languages is recorded very early in the history of humankind. In Plato's *Cratylus* Socrates famously ponders the exegesis of abstract terms and *nomina propria*, and goes on to create words such as ἴεσις or βουλαπτεροῦν coined from existing Greek words (1903, 426c; 417e). There seem to have been languages created in ancient times, although no records of their lexis or grammar have been preserved; therefore *lingua ignota* created by Hildegard of Bingen, twelfth-century German abbess and polymath, is considered to be the first documented example of a constructed language (Okrent 2010, p. 10).

The language, described by Okrent as “the first published conlang” (2010, p. 291), has been preserved as glossaries listed in two codices: the Wiesebaden Codex (also referred to as Riesencodex) and the Berlin MS, and a single canticle *O orzchis Ecclesia*. The Wiesebaden Codex contains more information on *ignota lingua per simplicem hominem hildegardem prolata*; the Berlin MS serves as an abbreviated version of the idea. Hildegard's neography, *litterae ignotae*, is included in both sources and, additionally, can be found in a handful of other manuscripts (Higley 2007, pp. 145-146). The script comprises 23 letters and is based on Latin and possibly Hebrew alphabets and can be found in various locations as a set contrasted with Latin alphabet and in inscriptions (Schnapp 1991, p. 272). The lexical resource contains 1011 words, mostly nouns and adjectives, with their equivalents in Latin and occasionally in German written above (Higley 2007, p. 151). The vocabulary is miscellaneous and divided into six (the Wiesbaden codex), or fifteen (the Berlin codex) categories: terms relating to God and religion, humans and their relationships, body parts, clothing, accommodation, household items, plants, animals, etc. (Schnapp 1991, p. 284). *Lingua ignota* seems centred on realistic lexis (*argumzio*, ‘gryphon’ is listed among birds as it was regarded in Middle Ages not less real than the eagle), lacking abstract nouns; the three examples of abstract concepts from *O orzchis Ecclesia* are all absent in lists. Although at times exhaustive (various nouns for hair types), the list omits many words which seem to have deserved a place among similar items (domesticated animals are absent whereas various exotic and purely imagined creature are

listed). Hildegard does not shy away from lemmas considered improper for a virginal abbess: body parts, male genitalia, and excrement, the creativity which scandalised nineteenth-century German scholars (Higley 2007, p. 16).

Lexis, and possibly phonology, is based on existing languages, which does not mean it slavishly follows all features existing in the languages of inspiration; lemmas origin from Latin and Middle German, often retaining the first syllable from its source word, e.g. *Luzeia*, ‘eye’, stems from the Latin word *lux* - ‘light’ (Higley 2007, p. 148). Certain words are created stems with added prefixes, e.g. *maiz* – ‘mother’, *hiz-maiz* – ‘stepmother’. Part of the lexis does not seem to have been inspired by any existing languages, which is a result, according to Albani and Buonarroti, of the strategy of syllabic lengthening and split diphthongs: “alcune parole sembrano assolutamente inventate, risultato di dissociazioni di dittonghi, di allungamenti sillabici, ecc.” (2011, p. 192). Schnapp claims certain lemmas origin from Greek and Hebrew (Schnapp 1991, p. 290), although Higley does not agree, likening such attributions to legends (Higley 2007, p. 26).

Only one text utilising the words from the list survives in three sources: the Wiesbaden codex and two other codices held in the Württembergische Landesbibliothek in Stuttgart and the Nationalbibliothek in Vienna. The whole canticle, or antiphon, is written mostly in Latin:

O **orzchis** Ecclesia,
armis divinis praecincta,
et iacinto ornata,
tu es **caldemia** stigmatum **loifolum**
et urbs scienciarum.
O, o tu es etiam **crizanta**
in alto sono,
et es **chorzta** gemma.

(O measureless Church, girded with divine arms and adorned with jacinth, you are the fragrance of the wounds of nations and the city of sciences. O, o, and you are anointed amid noble sound, and you are a sparkling gem.).

The antiphon, or canticle, contains only one word also present in the lists, clearly pointing to a more extensive vocabulary created by Hildegard and possibly lost with the missing manuscripts. The text itself is two Latin-structured sentences with five words injected in *Lingua ignota*: adjectives *orzchis*, *crizanta*, and *chorzta*, and nouns *caldemia* and *loifolum*. The examples appear to utilise grammatical gender borrowed from Latin (*ecclessia_is*

feminine, and *crizanta* and *chorzta* follow the rules of the Latin first declension) and *loifolum*, listed in Hildegard's glossary as *loifol*, is Latin genitive plural. Other words, however, may have distinctively German appearance, especially with sets of consonants ending the words: *suinz* – 'sweat', *luzerealz* – 'eye socket'. While blends of consonants occur more than occasionally, there seem to be no diphthongs, and the number of vowels is limited (Schnapp 1991, p. 290). What Schnapp describes as 'clustering' (consecutive words in the list are equipped with the same syllables; 1991, p. 290) suggests the language was created as a word list and then possibly applied in texts.

Lingua Ignota has been a subject of controversy among scholars. Authorship disputes aside, Hildegard's glossopoeia has been attributed to divine inspiration (Okrent 2010, p. 11), glossolalia or a prophetic language (Schnapp 1991, p. 273), search for "a specific kind of religio-aesthetic effect" (Peterson 2015, p. 7), and a purely intellectual play (Flanagan 2011, p. 20). Schnapp attributes the wide range of vocabulary associated with plants and the human body to the possible healing purpose of *lingua ignota* in correlation with Hildegard's medical practice applying incantations and 'verbal charms' (1991, p. 286). Higley cites "spiritual, philosophical, and aesthetic purposes" (2007, p. 11) and denies *lingua ignota* any functions associated with women's experience (2007, p. 9). Okrent points to the intentional character of Hildegard's work: "Though Hildegard's language may have been motivated by some kind of divine inspiration, the fact that it was written down, with the words carefully organised into meaningful categories and with some structural relationships between words indicated by endings, makes it look more like an intentional work of an inventor with a plan than the channellings of a spiritual medium" (2010, p. 11). This intentionality is supported by Bausani, who also notices another possible dimension of *lingua ignota*: "L'ignota lingua sembra piuttosto da riconnettere a forme di gioco sacro del tipo Eva-Ave o Sator/Arepo, con in piu, probabilmente, un reale interesse istintivo per la <<invenzione linguistica>>. Secondo l'abbe Franche essa sarebbe stata addirittura un gioco: anche se tale opinione e eccessiva, la glossolalia sembra senz'altro, per la lingua ignota, da escludarsi." (Bausani, after Albani and Bounarroiti 2011, p. 192). Green, however, points to Hildegard's own words and *lingua ignota*'s position within the Wiesbaden codex as a clear indication of its prophetic nature: in Hildegard's letter to Pope Anastasius, *lingua ignota* is accredited to divine inspiration (Green 2005, pp. 217, 220).

Flanagan does not appear as generous as other scholars, judging Hildegard's invention rather harshly: "(*Lingua ignota*) may have found someplace in the domestic economy as a

secret code, if indeed there were anything more than an intellectual diversion on a level with crossword puzzles” (2006, p. 20). Rogers goes even further in expressing doubts whether the language was ever intended for any practical application or speech (2011, p. 127). Although these negative opinions are not entirely undeserved, it seems more reasonable to accept, particularly when reminded of the loss of possibly more extensive accounts of *lingua ignota*, that the language was consciously invented to serve multiple purposes, among which a means of communication for the monastic community of Rupertsberg cannot be excluded. The vocabulary focused instead on everyday practicalities and the reality of Church and convent life suggests its various applications to Hildegard’s numerous, often scientific, interests: botany, healing, domestic economy, and religious chants. To dismiss the importance of these topics is to dismiss the validity of occupations traditionally associated with women of the Middle Ages and other times when female occupations were limited to what men found frivolous or boring.

3. Suzette Haden Elgin and Láadan

When Suzette Haden Elgin published the first novel in the *Native Tongue* series (*Native Tongue*, 1984; *The Judas Rose*, 1987; *Earthsong*, 1993), the idea of a language created exclusively for women had already been realised in the Nüshu script used by female residents of Hunan province in China (Endo 2001). Suzette Haden Elgin, a professor of linguistics researching tribal languages and feminism, was in a unique position to create a fully functional language which would fulfil functions other than purely aesthetic. Similarly to Tolkien’s Elvish languages, Láadan is prior to the novels: Elgin confesses in the introduction to *A First Dictionary and Grammar of Láadan: Second Edition* that she first encountered the feminist hypothesis of the gender inadequacy of languages in 1981 and decided to construct a language to test the newly discovered issue. In 1982 she began her work on Láadan and eventually published it in the form of a science fiction novel (Elgin 2002). The result is a fully functional language with complete grammar, orthography matching its phonological features, and lexis sufficient for communication, although the novels contain but a fraction of lexis and hardly any grammatical principles are explained in the three narratives.

It is the Internet that has changed the rules of linguistic creation: many conlangers’ websites and discussion boards, online dictionaries and thesauri provide invaluable insight into the community of language creators and fans. Nowadays Láadan, similarly to many other

conlangs created in the twentieth century, has a website offering theoretical and practical information about the language, a dictionary and sample lessons, which appears to be the last attempt at popularising the language among the female world population, albeit limited to the English speaking one.

The world of the Native Tongue trilogy is linguistically stratified to illustrate the divisions in its society. Terrans, who conduct interplanetary travel and politics, speak Panglish: an international version of English which is also spoken in communication with extraterrestrial races. Aliens have their own languages, not much of which is said in the narrative. The socio-political rules of Terrans dictate a strict separation of male dominance and female servitude. With the repeal of the 19th Amendment, women are relegated to the role of wives and mothers (“to their proper and valuable place in society”; Elgin 1987, p. 49) and, when they no longer serve their childbearing purpose, they are sent away to the Barren Houses. Here Láadan is invented and developed, a language designed to enable honest and empathetic communication between women. The constructed language, dismissively named Langlish by men, is created by women previously belonging to the group of ‘linguists’, a genetically designed race employed to conduct communication with extraterrestrial races. The women also invent a ploy aimed to appease men alarmed by the very existence of Láadan: they present a short translation of a fragment of King James Bible in a language which is a childish simplification of Láadan. The subterfuge proves successful, and men dismiss the conlang as a silly play with which idle women amuse themselves.

Elgin’s conlang is tonal in its phonology and agglutinative in its word formation, focused on pre- and suffixes modifying the meaning of coined words. One significant example of linguistic inspirations behind Láadan can be traced to Navajo: evidentials, or evidence morphemes, clarifying the speaker’s source of information (Okrent 2010, pp. 246-248); their practicality is questioned by Menzies, who notices that constant recollection of one’s source of opinion is virtually impossible (Menzies 2012, p. 29). Another unusual feature of Láadan is the presence of the Speech Act words which aim to make communication clearer and “more explicit” (Menzies 2012, p. 27). Both evidentials and Speech Act words are obligatory in order to prevent Láadan speakers from issuing any deceitful or untrue statements. Below are several utterances from *The Judas Rose*, which are left in the text without translation or explanation:

Thalehalwa! Very nice.” *Wilsha*, dearloves. (Elgin 1987, p. 66)

Bomehelh! (Elgin 1987, p. 74)

Báanahosháanane? (Elgin 1987, p. 134)

Boóbin Na delith lethath oma Nathanan. (Elgin 1987, p. 209)

Bíidóhúuyaulbeyethhathnedebewa. (Elgin 1987, p. 301).

The first utterance is unique since it mixes English (or Penglish, as the narrative names it) and Láadan, pointing to the newness of the conlang and its still limited use within the female community. Three utterances commence with Speech Act words and morphemes: *báa-* marking a question, *bóo-* signifying a polite request, and *bíi-* expressing a statement. *Wa* is an evidence morpheme, glossed in the *Láadan to English Dictionary* as: “The reason I claim that what I’m saying is true is that I have perceived it myself” (2002). Two pronouns also appear in the sample utterances, both second person singular. *Na* signifies a ‘you’ which is dear to the speaker, *ne* a neutral ‘you’; similarly to English, neither pronoun specifies the gender of the addressee. Tellingly, *wil sha*, which is a greeting, can be translated as “let there be harmony” (*Láadan to English Dictionary* 2002), which indicates the peaceful frame of mind invoked by Láadan.

Since Láadan is a female-oriented language, for certain professions and functions the female form serves as a standard and male derivative is created by the addition of a specific suffix (Menzies 2012, p. 23). The lexis centres on emotions and uniquely female expressions, which Menzies criticises as too extensive for most learners (although English is, according to the Oxford Dictionary estimate published on oxforddictionaries.com, a language of approximately 0.75 million words and the third largest language by the number of speakers) and argues that creating a language in order to communicate feelings is counterproductive for gender tensions (Menzies 2012, p. 20). Elgin’s premise, however, stems from the injustice felt by theoreticians and activists of the second-wave feminism, who distrusted the prescriptive attempts of, usually male, linguists at retaining male pronouns and appellatives as dominant in many of the Western languages. Bodine in her seminal article “Androcentrism in prescriptive grammar: singular ‘they’, sex-indefinite ‘he’, and ‘he or she’” claims the fight for the erasure of the singular ‘they’ was motivated not so much by linguistic pedantry as by androcentric attitude to grammar (1975, pp. 129-146). Although the fight was lost before it began, since most writers did not and do not follow the prohibition of singular ‘they’, Elgin must have despaired over the irreparable androcentrism of English and, a linguist herself, arrived at a conclusion that only a brand new language, designed by and for women, would offer a means to gender-unbiased and truthful communication.

Since the *Native Tongue* is a work of fiction, the constructed language embedded in its narrative is an artlang by definition. However, as Rogers emphasises, Elgin created Láadan for two reasons: to test the Sapir-Whorf hypothesis and to offer women a language which would reflect their unique perceptions (Rogers 2011, p. 120), and the linguist herself describes her creation as “a language of harmony designed to express the perceptions of women” (Elgin 1999); therefore the right classification here is ‘auxlang’. One of the several reasons for the creation of constructed languages, especially ones intended as auxiliary languages, mentioned by Adams, also fits Elgin’s assumptions: political motives: “Inventing a language (...) may promote intersections of culture and ideology, or provide political or cultural voice to those silenced or inhibited by natural language (...)” (2011: chapter 1). It also serves as a counterweight to the linguistic imperialism of English and a means to fight its oppression (Mohr 2005, p. 90). It may be then asserted that Láadan spans various categories of conlangs and combines multiple purposes, not unlike *lingua ignota*.

4. Conclusions

Lingua ignota and Láadan failed as did all other conlangs (unless the several-thousand-strong Klingon fanbase is proof of its linguistic success). Did they fail because they were created for women and intended for their exclusive use? Alternatively, did they fail because, in the world experiencing the death of languages every day, there is no place for more? Individual reasons for the failure of individual languages may vary, there is nonetheless one common denominator: no language, natural or constructed, even the most beautifully designed, offers a painless path to its acquisition, hence most learners, motivated by convenience, will instead choose a language offering immediate communicative benefits to the learners rather than possible future rewards to the humankind. And since no language is ambiguity-proof, as Borges eloquently explains in his essay on the logical language of John Wilkins (1993), artificial languages do not appear worth the effort.

When the meaning of success is redefined, however, both *lingua ignota* and Láadan have succeeded in their various goals. Her glossopoeia offered Hildegard a means to communicate her spiritual message, whether it concerned antiphons and other religious utterances; it may also have served as a language more suited for her entirely female congregation and as an ancillary technique in her healing practice. The language is a success also as a testament to the women’s linguistic creativity which blossomed in a very unusual place. It seems impossible for a man to create a language sensitive to such spiritual and

mystic applications. Dismissive opinions of the glossolalic features of *lingua ignota* are simply unjust in the light of its uniqueness: there are no earlier or contemporary linguistic efforts with which it can be compared and even the seventeenth- and eighteenth-century logical languages do not possess any superior qualities and, similarly to all other constructed languages, remain within the domain of an intellectual experiment.

Láadan has also succeeded in scrutinising linguistic differences between female and male perception and in emphasising the role of language in gender equality. Although Elgin's assumptions about the future of Láadan proved false, it did manage to encourage some women to discuss and even learn, in some cases at least (Okrent 2010, p. 248), grammatical features that enable more emotionally charged and thus more truthful communication. In the time of its publication, it brought a fresh view into the discussion on linguistic dimensions of feminism and patriarchy and scrutinised the liberating, self-asserting role of female-only secret languages.

Both *lingua ignota* and Láadan have a prominent place in the glossopoetic timeline. The former constructed to express thoughts and intuitions which Hildegard saw as impossible to convey in Latin or German. The similar desire leads John Wilkins and other philosophers to follow the glossopoetic path towards logical languages, invented solely for the purpose of unambiguous communication of ideas hopelessly lost in the chaos of their native languages. Láadan enters the stage when equal rights movements feel disillusioned and dissatisfied with androcentrism domineering their native tongues. Most tellingly, the 1980s also saw the first edition of Marc Okrand's *Klingon Dictionary* and the development of Klingon, which, unlike Láadan, is warfare-oriented and hence not suitable for nuanced expressions of feelings and intuitions. Nevertheless, it is Klingon that boasts a significant number of speakers, although lower than Esperantists contrary to popular belief (Okrent 2010, pp. 272-273), and is still expanding its lexical resources, whereas Láadan has descended into linguistic obscurity and is not used even by a handful of speakers. This opposition between Láadan and Klingon demarcates the differences in the realisation of what is perceived as feminine and masculine in language.

In conclusion, contrary to Higley's adverse verdict concerning the existence of "feminine aesthetic or grammar" in conlangs created by women (2007, p. 9), *lingua ignota* and Láadan prove gender can and does have influence on glossopoeic acts, albeit less tangible as it is enclosed in the intent of their creatresses rather than grammatical rules. How

empowering is the female glossopoeia? The answer varies depending on the definition of linguistic and glossopoeic success one applies.

Bibliography:

- Adams, Michael (2011) *From Elvish to Klingon. Exploring Invented Languages*, Oxford: Oxford University Press.
- Albani, Paolo and Berlinghiero Buonarroti (2011) *Aga magéra difúra. Dizionario delle lingue immaginarie*, Bologna: Zanichelli.
- Barnes, Lawrie and Chantelle van Heerden. (2006) *Virtual Languages in Science Fiction and Fantasy Literature*. *Language Matters: Studies in the Languages of Africa*, vol. 37. London: Routledge.
- Bodine, A. (1975) 'Androcentrism in prescriptive grammar: singular "they", sex-indefinite "he", and "he or she."', *Language in Society*, 4 (02), pp. 129-146.
- Borges, Jorge Luis (1993) 'The Analytical Language of John Wilkins', *Other inquisitions 1937-1952*, Austin: University of Texas Press, 1993. [Accessed 20 January 2019], <http://www.alamut.com/subj/artiface/language/johnWilkins.html>.
- Conley, Tim and Stephen Cain (2006) *Encyclopedia of Fictional and Fantastic Languages*, Westport, London: Greenwood Press.
- Eco, Umberto (1995) *The Search for the Perfect Language*, Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Elgin, Suzette Haden (1987) *The Judas Rose*, New York: Daw Books.
- Elgin, Suzette Haden (1999) 'Interview with Kim Wells', *Women Writers: A Zine*. [Accessed 21 May 2017]: <http://www.womenwriters.net/editorials/hadnelgin.htm>.
- Elgin, Suzette Haden (2002) 'Introduction. The Construction of Láadan', *Láadan Language*. [Accessed 20 January 2019]: <https://laadanlanguage.wordpress.com/articles/articles-by-suzette/about-laadan/>.
- Endo, Orié (2001) *World of Nushu*, webpage. [Accessed 20 January 2019]: <http://nushu.world.coocan.jp/home.htm>.
- Flanagan, Sabina (2006) *Hildegard of Bingen: A Visionary Life*, New York: Routledge.
- Green, Jonathan P. (2005) 'A New Gloss on Hildegard of Bingen's *Lingua Ignota*', *Viator*, 36: 217-234.
- Higley, Sarah L. (2007) *Hildegard of Bingen's Unknown Language. An Edition, Translation and Discussion*, New York: Palgrave MacMillan.

- Láadan to English Dictionary* (2002). [Accessed 20 January 2019].
- Menzies, Ruth (2012) 'Creating a 'Truer' Language Within a Work of Fiction: The Example of Suzette Haden Elgin's *Native Tongue*', *E-rea* [En ligne], 9.2. [Accessed 20 January 2019]: <https://erea.revues.org/2410#quotation>.
- Mohr, Dunja M. (2005) 'Worlds Apart?: Dualism and Transgression in Contemporary Female Dystopias', in Donald E. Palumbo, C.W. Sullivan III (eds) *Critical Explorations in Science Fiction and Fantasy*, vol. 1. Jefferson: McFarland, Inc.
- Okrent, Arika (2010) *In the Land of Invented Languages: Adventures in Linguistic Creativity, Madness, and Genius*, New York: The Random House Publishing Group.
- Peterson, David J. (2015), *The Art of Language Invention: From Horse-Lords to Dark Elves, the Words Behind World-Building*, New York: Penguin Random House LLC.
- Plato (1903) *Cratylus*, in: *Platonis Opera*, John Burnet (ed.), Oxford: Oxford University Press.
- Rogers, Stephen D. (2011) *A Dictionary of Made-up Languages. From Adûnaic to Elvish, Zaum to Klingon - The Anwa (Real) Origins of Invented Lexicons*, Avon: F+W Media, Inc.
- Schnapp, Jeffrey T. (1991) 'Virgin Words: Hildegard of Bingen's *Lingua ignota* and the Development of Imaginary Languages Ancient to Modern', *Exemplaria*, 3:2, 267-298. [Accessed 20 January 2019]: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1179/104125791790511223>.
- Stockwell Peter. (2006) 'Invented Language in Literature', in Keith Brown et al. (eds) *Encyclopedia of Language & Linguistics*, vol. 6, pp. 3-10, Amsterdam: Elsevier Science.
- Wojan, Katarzyna (2016) 'Języki skonstruowane jako obiekt badań współczesnej interlingwistyki', *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, LXXII, pp. 121-136.
- Yaguello, Marina (1991) *Lunatic Lovers of Language: Imaginary Languages and Their Inventors*, London: Athlone Press.

Agata ZAPŁOTNA

 <https://orcid.org/0000-0001-6013-827X>

Uniwersytet Wrocławski

La vitalità del congiuntivo nel linguaggio televisivo

Summary

The purpose of the article is to examine the relationship between television language and spoken Italian, applying the problem of the subjunctive as a reference point, frequently replaced by the indicative in colloquial contexts. Despite the fact that television language is now considered a reflection of Italian varieties and spoken-spoken language, there is still a heterogeneous language of the type transmitted. As such, it constitutes a set of various styles and registers, characterized by different linguistic phenomena from those of unattended speech. The effect of the study is to show that although in the field of Italian diametric varieties television language has more in common with spoken than written Italian, the dynamics of the processes that take place in both are still not the same.

Keywords: media language, spoken language, Italian

Lo scopo dell'articolo è quello di esaminare il rapporto tra il linguaggio televisivo e l'italiano parlato, applicando come punto di riferimento il problema del congiuntivo, frequentemente sostituito dall'indicativo nei contesti colloquiali.

Nonostante che il linguaggio televisivo venga oggi considerato un rispecchiamento delle varietà italiane e del *parlato-parlato*, rimane ancora una eterogenea lingua del tipo *trasmesso*. Come tale, costituisce un insieme dei vari stili e registri, caratterizzati per diversi fenomeni linguistici da quelli del parlato non sorvegliato.

La ricerca è basata sull'analisi quantitativa dei due corpora: uno del linguaggio televisivo (LIT) e l'altro dell'italiano parlato (CorDIC), nei quali vengono ricercati verbi inclini all'alternanza dei modi. In risultato è stata scoperta una significativa sproporzione tra l'uso del congiuntivo in entrambe le banche dati.

L'effetto dello studio è dimostrare che sebbene nel campo delle varietà diamesiche italiane il linguaggio televisivo abbia più in comune con italiano parlato che scritto, la dinamica dei processi che si svolgono in entrambi ancora non è uguale.

1. Introduzione

Luca Serianni nella sua *Prima lezione di grammatica* accerta che il linguaggio televisivo “ha dato largo spazio al parlato reale ed è diventato piuttosto rispecchiamento che

modello di lingua”¹. Tuttavia, nonostante che il linguaggio televisivo abbia indubbiamente contribuito alla diffusione e l’unificazione dell’italiano², una simile tesi sembra piuttosto esagerata e generalizzante. Il parlato della televisione riflette, difatti, un vasto panorama delle varietà linguistiche, raccogliendo tutto il “continuum dell’italiano nel piccolo spazio linguistico”³, ma rimane sempre una variante specifica del parlato trasmesso, che possiede caratteristiche del *parlato-scritto*, vale a dire è “scritto per essere detto come se non fosse scritto”⁴. Costituisce quindi un complesso miscuglio di diversi stili e registri, usato sia nei telegiornali e film doppiati sia nei *reality shows*, dove ognuno dei contesti influisce sulla lingua parlata non sorvegliata.

Tenendo in considerazione la complessità ed eterogeneità della lingua dei *mass media*, con il presente studio si cerca di verificare se il linguaggio televisivo rispecchia per davvero le strategie linguistiche adoperate in una conversazione spontanea. Come criterio d’analisi viene proposta l’alternanza dei modi congiuntivo e indicativo negli stessi contesti sintattici, considerata come una delle caratteristiche dell’italiano parlato⁵. Le analisi quantitative sono state effettuate sui corpora LIT (*Linguaggio italiano televisivo*) e Cordic (*Corpora Didattici Italiani di Confronto*) e vogliono dimostrare in che misura il linguaggio televisivo assomiglia al parlato non sorvegliato per quanto riguarda l’uso del congiuntivo: è un vero e proprio “rispecchiamento” o forse è più vicino al *parlato-scritto*, caratterizzato da un grado moderatamente basso di spontaneità.

2. Il linguaggio televisivo

Il periodo cruciale per lo sviluppo dell’italiano contemporaneo, quindi anche della sua variante trasmessa, sono gli anni Settanta, quando tutte le varietà italiane, inclusi i dialetti, vengono accettati nella produzione dei programmi televisivi⁶. Vista una nuova apertura a ogni tipo di parlante e la presenza di diverse varietà regionali (grazie ad esempio alle trasmissioni in diretta), il linguaggio televisivo perde il suo ruolo educativo (non funge più da modello di lingua) per rispecchiare, d’ora in poi, la vera realtà linguistica italiana⁷. In tal modo cresce

¹ L. Serianni, *Prima lezione di grammatica*, Roma 2011, p.246.

² R. Setti, Primi sondaggi sul lessico televisivo dei programmi RAI, [in:] *I linguaggi dei media*, a cura di S. Stefanelli, V. Saura, Firenze 2012, p. 131.

³ T. De Mauro, *Storia linguistica dell’Italia Unita*, Bari 1979, p. 439.

⁴ C. Lavinio, *Fiaba popolare, oralità, vernacolo*, [in:] *Interni e dintorni del Pinocchio*. Atti del Convegno Folkloristi italiani del tempo del Collodi, a cura di P. Clemente e M. Festa, Montepulciano 1986, p. 16.

⁵ Ramat 1983, Berruto 1993, Serianni 2006

⁶ P. D’Achile, *L’italiano contemporaneo*, Bologna 2003, pp. 246-250.

⁷ F. Sabatini, *Prove per l’italiano “trasmesso”* [in:] *Gli italiani trasmessi*, Roma 1977, p. 18.

l'autenticità del parlato televisivo, ma – allo stesso tempo – si impoverisce la lingua stessa⁸. I *mass media* tendono, infatti, a “riprodurre gli usi medi e comuni” della lingua⁹, influenzando sulle abitudini linguistiche e contribuendo quindi all'evoluzione dell'italiano contemporaneo.

Il linguaggio televisivo, considerato per il suo sincretismo “[...] una sintesi tra l'oralità della radio e l'iconicità del cinema”¹⁰, costituisce un punto di riferimento affidabile per l'analisi del parlato¹¹. Infatti, è una lingua trasmessa (*parlato-scritto*) e come tale combina i tratti del parlato e dello scritto. Da una parte, il messaggio è riproducibile e conservabile, non c'è la comunicazione diretta tra il mittente e l'emittente, che regola la trasmissione. Dall'altra parte, dimostra tutti i tratti tipici per il parlato riprodotto: il sistema pronominale ridotto, usi verbali colloquiali, dislocazioni e frasi scisse, paratassi e subordinazione scarsa¹². Il mezzo e il canale della trasmissione fanno sì sia pressoché impossibile considerare la lingua televisiva un parlato non sorvegliato, anche se – ovviamente – il grado della sua spontaneità dipende sempre dal tipo del programma¹³. Considerando il mezzo, non si tratta, in questo caso, del parlato del tutto spontaneo e la lingua dei *mass media* non può però essere vista come un insieme omogeneo e unitario¹⁴.

Giacché, come si è detto sopra, lo stesso Serianni ha definito il linguaggio televisivo come specchio dei processi che si svolgono nel parlato, vale la pena – come crediamo – analizzare in che misura viene ivi impiegato il congiuntivo, quindi uno dei problemi più vistosi relativi al parlato. Con la nostra ricerca vogliamo, quindi, dimostrare eventuali corrispondenze tra la lingua parlata e la lingua della televisione da questo punto di vista.

3. La questione del congiuntivo

La sostenibilità del congiuntivo nel parlato e la sua cosiddetta vitalità occupano una posizione particolare nella ricerca linguistica di oggi, sia sul piano sincronico che diacronico. La prevalenza dell'indicativo nei contesti più colloquiali non è un fenomeno recente (si nota perlomeno già nei capolavori della letteratura del Quattrocento¹⁵), ma la riflessione

⁸ P. D'Achile, op. cit., p. 250.

⁹ A. Masini, L'italiano contemporaneo e la lingua dei media, [in:] La lingua italiana e i mass media, a cura di I. Bonomi, A. Masini, S. Morgana, Roma 2003, pp. 28-29.

¹⁰ D. Cardini, La televisione: linguaggio e modalità produttive, [in:] Manuale di sociologia della comunicazione, a cura di M. Livolsi, Bari 2002, p. 352.

¹¹ R. Setti, op. cit., p. 132.

¹² R. Sardo, “Il discorso costruito”: testualità e linguaggi della tv per bambini, [in:] Dall'Albero azzurro a Zelig: modelli e linguaggi della tv vista dai bambini, a cura di R. Sardo, M. Centorrino, G. Caviezel, Soveria Mannelli 2004, p. 126.

¹³ Ivi, p. 129.

¹⁴ A. Masini, op. cit., p. 37.

¹⁵ L. Serianni, op. cit., p. 53.

grammaticale a proposito è più recente: l'interesse per il congiuntivo risale alle grammatiche manzoniane¹⁶.

La questione della vitalità del congiuntivo nell'italiano contemporaneo rientra nella riflessione sulle varietà linguistiche italiane (diatoche, diastratiche, diafasche e diamesiche) che in realtà sono ancora in evoluzione¹⁷. La scelta modale viene quindi determinata da molteplici fattori extralinguistici. Sempre più interesse scientifico comporta l'opposizione tra scritto e parlato, tra i quali esiste una significativa sproporzione per quanto riguarda l'uso dei modi. L'uso meno frequente del congiuntivo è percepibile particolarmente nel *parlato-parlato* (il termine introdotto da Nencioni, 1976), caratterizzato come spontaneo e non sorvegliato¹⁸. La modesta presenza del congiuntivo nel parlato è dovuta alla tendenza alla semplificazione morfosintattica, tipica delle conversazioni non sorvegliate¹⁹. L'alternanza tra i modi è una delle caratteristiche principali dell'italiano neostandard²⁰ o dell'italiano contemporaneo in generale²¹. Similmente, la tendenza a introdurre l'indicativo invece del congiuntivo è più frequente nel parlato medio²², particolarmente nelle proposizioni dipendenti da verbi di opinione o di verbi di “sapere” e “dire” nelle frasi negative, interrogative indirette e relative restrittive²³.

Nella riflessione grammaticale vengono sottolineati due aspetti del congiuntivo: da un lato, viene trattato come un esponente di incertezza e soggettività opposta al modo indicativo, dall'altro si riduce ad una scelta linguistica più elegante²⁴. Battista Moretti osserva che per essere percepito come più sofisticato, lo stesso parlante cambierebbe il modo nelle frasi dipendenti, applicando il congiuntivo per esprimersi in maniera non solo più formale, ma

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ La necessità di analizzare qualunque fenomeno linguistico separatamente tra i confini di ogni variante viene menzionata già nelle grammatiche dell'Ottocento, nelle quali si evidenzia soprattutto la particolare rilevanza della opposizione tra scritto e parlato (Serianni 2011: 29)

¹⁸ G. Berruto, *Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche*, [in:] *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, a cura di A. Sobrero, Bari 2006, p. 36.

¹⁹ Ibidem, p. 70.

²⁰ F. Sabatini, op. cit., p. 166.

²¹ M. Dardano, P. Trifone, *La nuova grammatica della lingua italiana con nozioni di linguistica*, Bologna 1995, p. 363.

²² F. Sabatini, op. cit., p. 166.

²³ Anche se alcuni linguisti parlano della crisi del congiuntivo (si vedano p. Es. Voghera, 1993 o Sensinisecondo cui “nell'italiano contemporaneo il congiuntivo è in crisi: incalzato dall'indicativo, che mira a usurparne il posto, esso è in lenta ma inesorabile decadenza”; 2005: 227), altri notano che la sua presunta scomparsa è piuttosto un frequente argomento della polemica tra neopuristi “amatori e difensori della Patria lingua” (Sgroi 2013: 9). La detta scomparsa viene sottolineata soprattutto dai “non specialisti”, gli studiosi però “si premurano spesso, ove possibile, di relativizzare questa opinione, mettendo in luce talora esempi di vitalità attuale<< del C, talaltra esempi di sua >>sostituzione<< da parte dell'I già in scrittori e in epoche non sospetti” (Lombardi Vallauri 2003: 609).

²⁴ S. C. Sgroi, *Dove va il congiuntivo? Ovvero il congiuntivo da nove punti di vista*, Torino, 2013, p. 9.

anche raffinata²⁵. Tuttavia, ridurre l'uso del congiuntivo a un elemento indispensabile della lingua ufficiale sarebbe un abuso e potrebbe provocare gli errori causati dall'ipercorrezione.

Anche se la semantica del congiuntivo è varia ed ha molte caratteristiche distinte, una dei più distaccati è la sua funzione di collegare la proposizione principale e subordinata e il rapporto sintattico fra queste²⁶. La scarsa presenza del congiuntivo nella lingua parlata può essere debita precisamente alla sua sintassi, che si caratterizza dalla tendenza a una semplificazione morfosintattica, quindi la quantità delle frasi subordinate più piccola comparando con il numero delle frasi principali, la prevalenza della paratassi all'ipotassi e una gamma minore delle congiunzioni, rispetto allo scritto standard²⁷. Tuttavia, non cambiano solo le lingue morte²⁸ e analogicamente progredisce anche il parlato italiano, la varietà che “oggi è molto più compatta e diffusa di quel che fosse quarant'anni fa”²⁹. La sua estensione si deve, tra gli altri, alla espansione dei diversi mezzi di divulgazione delle informazioni, tra i quali distacca la televisione.

4. Analisi – Metodologia

La ricerca è basata sull'analisi quantitativa di un corpus del linguaggio televisivo (LIT) in comparazione con la banca dati della lingua parlata (CorDIC). Il parlato fornisce, infatti, un'ampia base per le osservazioni sui fenomeni linguistici, essendo non solo un piano linguistico separato, bensì una dimensione che “percorre le altre dimensioni di variazione e allo stesso tempo ne è attraversata”³⁰; costituisce dunque un punto di riferimento affidabile anche per gli studi sull'uso dei modi, ed è governato inoltre da “[...]altre leggi rispetto allo scritto: ora è più ridondante, ora è molto più stringato”³¹.

Il LIT³², costituisce un'ampia banca dati testuale e audiovisiva, preparata dal Dipartimento di Italianistica dell'Università degli Studi di Firenze. Il sistema raccoglie un campione rappresentativo dell'italiano televisivo a partire dal 2006 e consta in 62 ore di parlato, 663.000 occorrenze e 39.000 forme³³. Visto che i dati vengono limitati alla rete RAI, la cui sede è situata a Roma, la varietà diatopica prevalente è romana. (www.accademiadellacrusca.it/it/attivita/lessico-dellitaliano-televisivo-lit).

²⁵ G. Moretti Battista, *L'italiano come prima o seconda lingua: forme, strutture, usi*, Perugia 1996, p. 44.

²⁶ K. Blücher, *Il congiuntivo nell'italiano scritto contemporaneo*, Roma 2018, p. 14.

²⁷ G. Berruto, op. cit., p. 17.

²⁸ S. C. Sgroi, op. cit., p. 4.

²⁹ L. Serianni, op. cit., p. 53.

³⁰ G. Berruto, op. cit., p. 19.

³¹ L. Serianni, op. cit., p. 74.

³² Il corpus è consultabile sul portale www.italianotelevisivo.org.

³³ R. Setti, op. cit., p. 134.

Come corpora dell'italiano parlato sono stati selezionati i corpora CorDIC LABLITA, sono stati progettati per offrire uno strumento di ricerca per il confronto tra le varietà scritta e orale (si veda Cresti e Panunzi ³⁴). CorDIC si articola in due sezioni indipendenti: il corpus scritto e il corpus parlato, ma l'analisi che segue si snoda esclusivamente nella seconda direzione. La parte del CorDIC-parlato è una raccolta delle trascrizioni del corpus di parlato spontaneo del Laboratorio Linguistico Italiano dell'Università di Firenze (LABLITA)³⁵. La banca dati viene scelta tra gli altri numerosi corpora del parlato per la sua comparabilità con LIT: la raccolta CorDIC contiene circa 500.000 parole suddivise in 200 campioni testuali.

Data la differenza tra il motore di ricerca in entrambe le banche dati, è stata adattata una metodologia duplice. Per il CorDIC, la banca dati è stata limitata al linguaggio parlato dialogico e monologico e tra diverse categorie di ricerca è scelta la di lemma, che permette di trovare tutte le forme verbali di un infinito esaminato. Ottenute le concordanze, i risultati sono stati filtrati e limitati a quelli, in cui nel primo o secondo posto dopo il verbo appare la congiunzione *che*.

Al contrario, il sistema del corpus della lingua televisiva è meno automatizzato e per questo è scelto l'altro orientamento. Per mancanza della categoria di lemma, sono state ricercate tutte le forme verbali dell'indicativo e dei modi infiniti, accompagnate dal *che*. I risultati sono stati limitati al campo del testo parlato improvvisato.

Tenendo conto dell'uguaglianza delle forme dell'indicativo e congiuntivo presente della seconda persona singolare della prima coniugazione nonché della prima persona plurale, non verranno prese in considerazione tali concordanze. Sono tralasciate anche le frasi dove il nesso tra la proposizione reggente e quella subordinata viene ommesso.

L'elenco dei verbi ricercati nei corpora è stato preso dallo studio di Kolbjorn Blucher, presentato nel libro *Il congiuntivo nell'italiano scritto contemporaneo* (2018). Le concordanze vengono suddivise nei due gruppi: a) la proposizione oggettiva, b) la proposizione soggettiva. Per motivi di spazio nelle tabelle in continuazione vengono riportati solo i risultati per i verbi che nelle entrambe le banche dati hanno più di 5 concordanze. I risultati dello studio si dimostrano in dettaglio qui di seguito.

Tabella 1: Risultati del corpus dell'italiano parlato

³⁴ Si veda anche il sito <http://corporadidattici.lablita.it>.

³⁵ Cresti E., Panunzi A., Introduzione ai corpora dell'italiano, Bologna 2013, p. 76.

	Congiuntivo	Indicativo
Completiva oggettiva		
Volere	39 (90,7%)	4 (9,3%)
Sperare	51 (87,9%)	7 (12,1%)
Aspettare/attendere	11 (84,6%)	2 (15,4%)
Augurare	9 (90%)	1 (10%)
Chiedere	8 (100%)	0
Lasciare	5 (100%)	0
Preferire	1 (100%)	0
Convincere	2 (16,7 %)	10 (83,3%)
Suggerire	1 (100%)	0
Pensare	100 (54,3%)	84 (45,7%)
Ritenere	30 (85,7%)	5 (14,3%)
Sostenere	1 (14,2%)	6 (85,8%)
Crede	112 (70%)	48 (30%)
Supporre	5 (100%)	0
Immaginare	11 (50%)	11 (50%)
Capire	4 (5,6%)	68 (94,4%)
Dire	39 (9%)	392 (91%)
Insieme	429 (40,2%)	638 (59,8%)
Completiva soggettiva		
Piacere/dispiacere	12 (75%)	4 (25%)
Bisognare	39 (95,1%)	2 (4,9%)
Bastare	16 (80%)	4 (20%)
Sembrare	64 (74,4%)	22 (25,6%)

Parere	69 (80,2%)	17 (19,8%)
Risultare	7 (70%)	3 (3%)
Succedere	0	13 (100%)
Insieme	207 (76,1%)	65 (23,9%)

Tabella 2: Risultati del corpus dell'italiano televisivo

	Congiuntivo	Indicativo
Completiva oggettiva		
Volere	108 (93,1%)	8 (6,9%)
Sperare	101 (94,4%)	6 (5,6%)
Aspettare/attendere	14 (82,3%)	3 (27,7%)
Augurare	20 (90,9%)	2 (9,1%)
Chiedere	14 (100%)	0
Lasciare	21 (100%)	0
Preferire	6 (100%)	0
Convincere	20 (66,7%)	10 (33,3%)
Suggerire	8 (100%)	0
Pensare	64 (61%)	41 (39%)
Ritenere	30 (100%)	0
Sostenere	7 (36,8%)	12 (63,2%)
Crede	97 (77%)	29 (33%)
Supporre	7 (100%)	0
Immaginare	24 (60%)	16 (40%)
Capire	4 (6,9%)	54 (93,1%)

Dire	13 (4,6%)	267 (95,4%)
Insieme	558 (55,4%)	450 (44,6%)
Completiva soggettiva		
Piacere/dispiacere	14 (93,3%)	1 (6,7%)
Bisognare	23 (95,8%)	1 (4,2%)
Bastare	13 (72,2%)	5 (27,8%)
Sembrare	122 (81,3%)	28 (28,7%)
Parere	69 (70,4%)	29 (29,6%)
Risultare	11 (84,6%)	2 (25,4%)
Succedere	0	9 (100%)
Insieme	252 (77,1%)	75 (22,9%)

L'analisi dei corpora conferma una tendenza, caratteristica per l'italiano parlato medio, a introdurre l'indicativo invece del congiuntivo, particolarmente in proposizioni rette da verbi di opinione³⁶. La situazione particolare si dimostra per il verbo *dire*. La maggior parte delle concordanze nel congiuntivo, sono le frasi con valore di modalità deontica, con scarsi esempi delle proposizioni rette dal *dire* in negativo. La naturale prevalenza delle frasi nell'indicativo è collegata con le costruzioni tipiche per la modalità epistemica.

Nelle concordanze analizzate del LIT l'indicativo appare soprattutto nelle frasi rette dal verbo in seconda persona singolare (fenomeno considerato proprio per la lingua colloquiale³⁷) e in prima persona singolare del presente. Alcuni verbi, tali come *sperare*, *sostenere*, *immaginare* etc, reggono prevalentemente le costruzioni nel futuro semplice, che suggerisce, tenendo conto del suo valore modale, che l'emittente, dopo questi verbi tende a sottolineare la sfumatura del dubbio, supposizione o deduzione. Per quanto riguarda l'altro gruppo delle concordanze, rette da *consentire/acconsentire*, *permettere*, *rischiare* etc, entrambe le lingue preferiscono l'uso del pronome di + infinito, nel posto del "che" con indicativo/congiuntivo.

³⁶ F. Sabatini, op. cit., p. 166.

³⁷ M. Dardano, P. Trifone, op. cit., p. 388.

Grazie alle statistiche consultabili per ogni frase nel corpus LIT, è stato possibile definire il contesto televisivo delle concordanze. Tra i programmi più frequenti si potrebbe elencare i telegiornali, *reality shows* e le trasmissioni sportive.

5. Conclusioni

I risultati della ricerca dimostrano una certa somiglianza tra il linguaggio televisivo e il parlato. Questa similitudine si nota, tra l'altro, dalla modesta quantità o da una completa mancanza degli stessi verbi nei due corpora, i quali verbi sono propri piuttosto della lingua scritta (appaiono nell'analisi del corpus dell'italiano scritto, condotto da Blucher). Significativo è anche il verbo *succedere*, che appare in entrambi i corpora solo all'indicativo (nello studio di Blucher ci sono due esempi di *succedere* al congiuntivo).

Malgrado le suddette similarità, esiste una significativa differenza nell'uso del congiuntivo in entrambi i sistemi. Per più della metà dei verbi, il congiuntivo è più frequentemente nel linguaggio televisivo. La differenza più notevole riguarda soprattutto i verbi di opinione: *pensare*, *ritenere*, *sostenere*, *credere*, *sembrare* ma anche di emozioni e volontà: *volere*, *sperare piacere*. Il verbo *convincere* al congiuntivo presenta differenze più significative tra le due banche dati (nel parlato: 16,7 %, nel televisivo: 66,7%). Inoltre, anche se il parlato trasmesso cerca di avvicinarsi al *parlato-parlato*, senza dubbio la variante televisiva è sempre meno spontanea e condizionata dalle circostanze. La frequente presenza dell'indicativo nel parlato, collegato alla scelta linguistica più colloquiale³⁸ non è del tutto marginale. Ciononostante, tale spontaneità dell'espressione verbale viene ancora vista nella televisione, per così dire, con una certa timidezza. Sarebbe quindi più adeguata la metafora proposta da Masini che compara la lingua dei mass media piuttosto a un raggio che a uno specchio.

I risultati dell'analisi dimostrano una sottile disproporzione tra l'uso dell'indicativo nella lingua parlata e nel linguaggio televisivo che risulta sempre più ufficiale rispetto al parlato non sorvegliato. Questa asimmetria potrebbe essere dovuta alla funzione sintattica del congiuntivo (usato soprattutto nelle frasi subordinate molto meno frequenti nel linguaggio televisivo). È importante anche la specificità dell'italiano televisivo: di frequente, il parlante comincia la frase con il verbo che richiederebbe il congiuntivo, tuttavia il suo comunicato viene interrotto dal suo interlocutore e perciò finisce la stessa frase scegliendo l'indicativo.

³⁸ L. Serianni, op. cit., p. 31.

In ogni modo, dai risultati dell'analisi sorge un panorama perlomeno ottimistico: la tesi sulla presunta scomparsa del congiuntivo nel parlato sembra – almeno in questo caso – esagerata. In ogni caso che abbiamo analizzato, il numero delle frasi con il congiuntivo supera il 60% delle concordanze, il che dimostra che il congiuntivo è ancora ben presente nella lingua trasmessa dalla televisione, come anche nel parlato non sorvegliato. Inoltre, visto che tra gli obiettivi del linguaggio televisivo c'era, tra gli altri, “far entrare nelle case e nelle orecchie di tutti gli italiani i suoni uniformi di una lingua il più possibile esente dalle inflessioni locali e regionali”³⁹, all'inizio il discorso dei media era un esempio da seguire per gli utenti della lingua. Tuttavia, la televisione di oggi (in confronto con i primi programmi) è diventata molto più spontanea, pertanto non si può negare l'influsso del parlato alla lingua della TV. Entrambi i sistemi rimangono, quindi, in una vera e propria simbiosi.

Bibliografia:

- Berruto G., Varietà dialettali, diastratiche, diafasiche, [in:] *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, a cura di A. Sobrero, Bari 2006, pp. 3-36.
- Blücher K., *Il congiuntivo nell'italiano scritto contemporaneo*, Roma 2018.
- Cardini D., La televisione: linguaggio e modalità produttive, [in:] *Manuale di sociologia della comunicazione*, a cura di M. Livolsi, Bari 2002, pp. 351-396.
- Cresti E., Panunzi A., *Introduzione ai corpora dell'italiano*, Bologna 2013.
- D'Achile P., *L'italiano contemporaneo*, Bologna 2003.
- Dardano M., Trifone P., *La nuova grammatica della lingua italiana con nozioni di linguistica*, Bologna 1995.
- De Mauro T., *Storia linguistica dell'Italia Unita*, Bari 1979.
- Della Valle V., Patota G., *Viva il congiuntivo!*, Milano 2014.
- Klímová E., *Il congiuntivo nell'italiano scritto e parlato*, “Echo des Etudes Romanes” (2011), 2, pp. 45-55.
- Lavinio C., Fiaba popolare, oralità, vernacolo, [in:] *Interni e dintorni del Pinocchio. Atti del Convegno Folkloristi italiani del tempo del Collodi*, a cura di P. Clemente e M. Festa, Montepulciano 1986.
- Lombardi Vallauri E., Vitalità del congiuntivo nell'italiano parlato, [in:] *Italia linguistica anno Mille, Italia linguistica anno Duemila: Atti del XXXIV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana*, Roma 2003, pp. 66-98.

³⁹ R. Setti, op. cit., p. 131.

Masini A., L'italiano contemporaneo e la lingua dei media, [in:] *La lingua italiana e i mass media*, a cura di I. Bonomi, A. Masini, S. Morgana, Roma 2003, pp. 28-53.

Moretti Battista G., *L'italiano come prima o seconda lingua: forme, strutture, usi*, Perugia 1996.

Sabatini F., L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane, [in:] *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, a cura di E. Holtus, Tübingen 1985, pp. 82-123.

Sabatini F., Prove per l'italiano "trasmesso" [in:] *Gli italiani trasmessi*, Roma 1977, pp. 11-30.

Sardo R. "Il discorso costruito": testualità e linguaggi della tv per bambini, [in:] *Dall'Albero azzurro a Zelig: modelli e linguaggi della tv vista dai bambini*, a cura di R. Sardo, M. Centorrino, G. Caviezel, Soveria Mannelli 2004, pp. 126 – 143.

Schneider S., *Il congiuntivo tra modalità e subordinazione: uno studio sull'italiano parlato*, Roma 1999.

Serianni L., *Prima lezione di grammatica.*, Roma 2011.

Setti R., Primi sondaggi sul lessico televisivo dei programmi RAI, [in:] *I linguaggi dei media*, a cura di S. Stefanelli, V. Saura, Firenze 2012, pp. 131-149.

Sgroi S. C., *Dove va il congiuntivo? Ovvero il congiuntivo da nove punti di vista*, Torino, 2013.

Widłak S., *Gramatyka języka włoskiego*, Varsavia 2002.

<http://www.accademiadellacrusca.it/it/attivita/lessico-dellitaliano-televisivo-lit> (data di consultazione: 08.01.2019)

<http://www.italianotelevisivo.org> (data di consultazione: 08.01.2019)

<http://corporadidattici.lablita.it/> (data di consultazione: 08.01.2019)

LANGUAGE TEACHING

Anna HERRA

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

Anna KULIŃSKA

 <https://orcid.org/0000-0001-7793-4563>

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

The role of feedback in the process of learning English as a foreign language

Summary

The aim of the paper is to answer the question of what is the role of Feedback in the process of learning English as a foreign language. Feedback is an important element of student-teacher interaction in the classroom. Even experienced teachers admit that it is beneficial to put oneself in the student's position in order to understand their individual needs, and hence adjust the instruction, assessment and feedback moves to aid language acquisition. Since errors are an unavoidable part of the learning process and teachers feel compelled to address students' spoken errors, it seems significant to consider how the learners perceive the feedback they receive.

Keywords: education, foreign language teaching, feedback, English language

1. Introduction

Every once in a while a teacher comes to the realization that despite all the effort and countless correction, students still make the same errors. Sometimes it is because the expectations towards the learners are too high, on other occasions it is because students lack interest to advance in their language development, and sporadically there is a mismatch between what teachers communicate and what students receive and process. Feedback is an important element of student-teacher interaction in the classroom. Even experienced teachers admit that it is beneficial to put oneself in the student's position in order to understand their individual needs, and hence adjust the instruction, assessment and feedback moves to aid language acquisition. Seeing that errors are an unavoidable part of the learning process and that teachers feel compelled to address students' spoken errors, it seems significant to consider how the learners perceive the feedback they receive.

All responsible EFL practitioners tries their best to meet his students' language needs and thus enhance their performance. In so doing, they employ different techniques and strategies to reach this goal. All this can be effectively done provided that he receives some

responses, i.e. feedback, from his learners. As Wang (2006: 42) states, ‘feedback is the information about current performance that can be used to improve future performance.’ Feedback plays a crucial role in any educational process since it can significantly improve both learner’s and teacher’s performance and indicate some key aspects of their performance, which can be improved. Dignen (2014) argues that feedback is the most important communication skill, both outside and inside the classroom.

Making errors is a natural and unavoidable part of language learning, and it is a teacher’s responsibility to give feedback in such a way which helps the learning process and aids language acquisition. That being said, both teachers and SLA theorists are deeply concerned with the issue of corrective feedback and its potentially beneficial role in language learning.

2. Research on feedback in the field of language teaching

In order to understand the importance of students’ attitude towards correction in the English classroom, it is essential to explain why corrective feedback plays an important role in the process of second language acquisition and why giving feedback in general is regarded as one of the key elements in the process of learning. This chapter aims to clarify the term ‘corrective feedback’ and review different theoretical approaches to the giving of feedback. It also offers an overview of some research results concerning the efficacy of corrective feedback in SLA so that there is no doubt left as to its facilitative role in the process of language acquisition.

Feedback is a notion frequently used in the field of language teaching. As a form of shared or exchanged information, it might occur between teachers, students, or it might even be provided by third parties, such as parents or higher authorities, for the purpose of school or class self-evaluation. Most often, however, it is associated with teachers providing assessment to their students. Ur (1996: 242) defines feedback as “information that is given to the learner about his or her performance of a learning task, usually with the objective of improving this performance”. What is more, because of its complexity, feedback is a notion subjected by researchers to various typologies; thus they differentiate between oral and written feedback, positive or negative feedback, as well as immediate vs. delayed feedback, or explicit vs. implicit feedback. Some distinctions are more elusive, for example evaluative (judgmental) vs. descriptive feedback (with reference to achievement or competence) is also mentioned in the literature (Hargreaves, E., 2000: 21).

Corrective feedback is most commonly understood as responding to learner's utterances containing an error during practice. For the purpose of this paper, the term corrective feedback can be defined as "any reaction of the teacher which clearly transforms, disapprovingly refers to, or demands improvement of the learner utterance" (Chaudron 1977: 31). According to Ellis (2009: 3), corrective feedback is an example of negative feedback because, as opposed to positive feedback, it is a reaction to a linguistic error and not an appraisal of a correct utterance. Ellis also states that it is important to recognize that the teacher's responses can take different forms. Feedback move, he says: "can consist of (1) an indication that an error has been committed, (2) provision of the correct target form (3) metalinguistic information about the nature of the error or (4) any combination of the above." (2009: 4).

Providing feedback to learners in the classroom has long been considered by teachers as an essential element in the process of acquiring various skills and such conviction definitely applies to both first and second language acquisition. There are, however, disagreements among theorists regarding the most desirable form of the feedback given and the efficacy of corrective feedback, when discussing second language acquisition. The theoretical debate over the value of corrective feedback has spawned a great deal of empirical research. Early studies were not favorable to the idea. For example, in his article, Kim (2004: 5) cites the results of studies conducted by Chun (1982), which revealed that only 8.9% of incorrect utterances met with corrective feedback. Likewise, Kim also mentions that Chauldron (1988), in his review of various studies, discovered that "feedback was provided erratically and often went unnoticed by students" (2004:5).

Recently, however, attitudes towards error correction have changed considerably. A vast amount of research conducted has proved that corrective feedback used in the classroom can be beneficial. It should be noted, however, that although the results advocate the usage of feedback, it remains unclear which type of feedback produces the best results. A study conducted by Lightbown and Spada (1990) was designed to measure the ability to form English noun phrases correctly by young native speakers of French. The researchers concluded that in communicative language teaching, an instruction focused on form led to increased linguistic accuracy (1990: 443). Likewise, Carrol and Swain (1992) investigated how English native speakers benefit from feedback when learning French. They discovered that feedback helped to learn and memorize new items, although learners not always were able to induce morphological generalizations (1992: 186). Furthermore, Oliver (1995)

contradicted Chun's results when he discovered that during a conversation, native speaker children provided corrective feedback to non-native speakers in 61% of cases (1995: 473).

Lyster and Ranta used the three-phase model of skill learning to interpret the results of their study from 1997 in which they investigated different feedback techniques used with primary French-Canadian learners of English. They noticed that in the declarative knowledge phase, which they called the *awareness phase*, feedback helps to "draw learners' attention to the target feature" (Lyster & Ranta 2007: 150). In the second and third phase, learners already equipped with the knowledge, are exposed to various practice opportunities. Consequently, in order to achieve the stage of proceduralization and automatization, they receive plenty of feedback while performing cooperative learning activities. Their main conclusion of the study was that despite the fact that recasts were the most frequently used form of feedback by teachers, it was more beneficial for students when teachers used rather less direct forms of correction which prompt learners to self-repair (Lyster & Ranta 2007: 153).

It should also be mentioned that Norris and Ortega (2000) conducted a meta-analysis of research on the effectiveness of instruction and provided more encouraging evidence regarding feedback. They believe classroom instruction serves as the main source of input for learners and it is effective regardless of it being explicit or implicit or a mixture of both. The findings of the study revealed that the groups receiving instruction outperformed the control groups (2000: 500). Teachers definitely need further guidance on how best to provide feedback but they should not hesitate to use it in the classroom. A considerable amount of research suggests that learners ought to be exposed to correction as it is beneficial and, if done properly, can aid acquisition.

With the growing popularity of communicative approaches and a considerable body of research on the efficacy of corrective feedback, a number of different feedback types have been identified. The most widely used and cited is the taxonomy based on the data analysis of classroom interaction in French immersion programs conducted by Lyster and Ranta (1997: 40). They identified six different feedback moves: explicit correction, recast, elicitation, clarification request, metalinguistic clues and repetition (Table 1). In their view, translation technique initially was treated as a form of recast, it does, however, differ significantly because of the use of non-target language, and therefore, it is discussed independently here. Moreover, Elis (2009: 8) also recognizes paralinguistic signals as a separate feedback move.

Type of feedback	examples
explicit correction	S: <i>I didn't go to school <u>tomorrow</u>. I was sick.</i> T: <i>No, not tomorrow. You should say: <u>yesterday</u>.</i>
recast	T: <i>When did you buy the books?</i> S: <i>I <u>buy</u> the books yesterday.</i> T: <i>You <u>bought</u> the books yesterday.</i>
elicitation	S: <i>After work, she go shopping.</i> T: <i>After work she (rising intonation to signal that the student should finish the sentence)</i> S: <i>After work, she goes shopping.</i>
clarification request	S: <i>Can I <u>have</u> the toilet, please?</i> T: <i>I'm sorry? or I don't understand?</i> S: <i>Can I <u>go</u> to the toilet, please?</i>
metalinguistic	S: <i>After work he went <u>to</u> home.</i> T: <i>Do we say 'go to home'?"</i> S: <i>After work he went home.</i>
repetition	T: <i>How old are you?</i> S: <i>I <u>have</u> 12 years old</i> T: <i><u>HAVE?</u> <u>I HAVE</u> 12 years old?!</i> S: <i>I <u>am</u> 12 years old</i>
translation	S: <i>I am <u>interesting</u> in sports.</i> T: <i>Are you sure you wanted to say: <i>Jestem interesujący w sportach?</i></i> S: <i>I am <u>interested</u> in sports.</i>
non-verbal clues	S: <i>I have three book.</i> T: <i>... says nothing but makes a facial expression which signals the ill-formed utterance or counts, using fingers.</i> S: <i>I have three books.</i>

Table 1. Types and examples of feedback.

It is a common belief among teachers that not every mistake needs correction or at least not an immediate one. Depending on the type of communicative task, the teacher might decide to ignore the error in order not to interrupt the flow of conversation. In cases where a strong emphasis is placed on the meaning and not on the grammatical or phonological accuracy providing immediate feedback also seems less imperative. What is more, for the correction to be successful, several conditions must be met; for instance, the learner needs to realize that his utterance was ill-formed.

Ellis (2009:4) uses the term corrective feedback episodes and suggests that each episode is comprised “a trigger, a feedback move, and (optionally) uptake”. He further emphasizes that those episodes can be either simple- involving one strategy or more complex- involving a whole series of moves. Similarly, Lyster and Ranta (1997) point to error treatment sequence model which comprises teacher and student turns in the order of (1) learner error (2) teacher feedback (3) learner uptake with or without repair (Panova & Lyster, 2002: 581). One of the key elements of the process occurring while correcting is the choice of feedback type that the teacher makes. To give a better understanding of different feedback moves, researchers developed various taxonomies of correction types. Perhaps, the most common division of corrective feedback techniques is the one which places feedback moves on an implicit-explicit spectrum and, though, the degree to which correction is implicit or explicit varies, it can be classified in the following manner.

Feedback move	Implicit	Explicit
Input-providing	Recast	Explicit correction
Output-prompting	Repetition Clarification request	Metalinguistic explanation Elicitation Paralinguistic signal

Table 2: *A taxonomy of CF strategies* (Ellis 2009: 8)

It should be noted that different feedback strategies (both implicit and explicit) are frequently used together for a greater effect, a good example being repetition and a thumbs down signal used together to accentuate the error. Moreover, when a student finds it difficult to recognize the ill-formed part of his utterance a sequence of corrective moves may follow, starting with

more implicit techniques, and moving on to those more explicit ones. Also, even after student's self-repair, the teacher may continue the topic of problematic structures by giving detailed metalinguistic explanation.

Another useful classification was introduced by Lyster and Ranta when they were discussing the role of feedback in "*The Awareness-Practice-Feedback sequence*" for developing instructional activities (Lyster & Ranta 2007: 152). They divided feedback moves into two different categories: reformulations (input-providing feedback) and prompts (also called negotiation of form). They listed recasts and explicit feedback as examples of reformulation and the output-prompting moves they classified as prompts. The idea behind the division was that all techniques identified as prompts "withhold correct forms and instead provide clues to prompt students to retrieve correct forms from what they already know" (ibid.). Therefore, feedback moves such as elicitation, clarification request, metalinguistic clues and repetition enable the teacher to push students to self-repair in a variety of ways, whereas recasts and explicit feedback provide the answers for students.

The purpose of using corrective feedback in the classroom is not to show learner's deficiency in language accuracy, but to help him avoid mistakes in the future. On a smaller scale, the teacher's intention is to inform the student on the correct form or to elicit the correct answer from them. Sheer exposure to implicit or explicit feedback initiates the process but it is the final result, referred to in the literature as uptake, that constitutes an effective corrective move. Lyster and Ranta (1997: 40) define uptake as "student's utterance that immediately follows the teacher's feedback and that constitutes a reaction in some way to the teacher's intention to draw attention to some aspect of the student's initial utterance." They further divide uptake into two categories 'repair'- occurs when student corrects himself using the clue provided by the teacher and 'needs-repair'- occurs when a student needs additional guidance or explicit provision of the correct form.

A considerable number of research studies focuses on the effects of exposure to various feedback strategies. Although there is little agreement among researchers on the issue of which corrective moves produce the best results, it is possible to draw some conclusions from the research results presented below. Those in favour of more explicit techniques posit that it is essential for feedback to be explicit enough for learners to notice. In other words, when teachers are reluctant to tell students directly about their error, it often leads to confusion or causes ambiguities. All the same, most studies point to recasts - an implicit corrective move as being used most often in the classroom environment. In Lyster and Ranta's study (1997)

recasts were counted as the most frequently used strategy, they accounted for 55% of all feedback moves. However, as it was mentioned before, the researchers questioned recasts as an efficient feedback tool, as they failed to lead students to self-generated repairs, thus they prevented uptake.

In contrast, Ellis (2009: 10) in his article states that according to Long (1996) recasts help to establish form-meaning connections and he advocates them as a strategy that “does not interfere with the flow of communication”. In addition, Doughty and Varela (1998), cited in Kim (2004: 10), emphasized the usage of “corrective recasting that encourages attentional focus” in order to avoid ambiguity. What is more, in their study students were given an opportunity to repair the error before they were provided with targeted reformulation, which meant using more than one strategy to help students improve their language skills. Oliver’s study (1995: 474), mentioned in the previous chapter, revealed that native speakers who provided correction used recasts when they reacted to singular errors (focus on form) but they used negotiation techniques when responding to multiple errors (to clarify the meaning). Similarly, Lyster (1998a) in his follow up investigation based on the data research from 1997, noticed that “Grammatical and phonological errors tended to invite recasts, whereas lexical errors tended to invite negotiation of form more often than recasts.” (1998: 204). Moreover, some researchers (Mackey & Philip 1998, Han 2002b, cited in Tawny, 2002: 11) posit that recasts proved beneficial, provided that students reached their ‘developmental readiness’. Han even points to four independent conditions: (1) individualized attention, (2) consistent linguistic focus, (3) learners developmental readiness and (4) intensity of the treatment that must be met in order for recast to reach desirable effect (Tawny 2002: 12). Interesting results were reached by Ammar and Spada (2006), who investigated the effects of prompts and recasts across different proficiency levels. They discovered that high-proficiency learners benefited equally from both prompts and recasts but low proficiency learners benefited more from prompts (2006: 571). Clearly, strategies should be applied with caution and with conviction in a predictable for students’ manner. Teachers are strongly advised to use more than one technique depending on the type of error and students’ proficiency level. Self-correction should be promoted with students who poses the necessary linguistic knowledge. In terms of recasts and other corrective implicit moves, they are welcomed provided that the teacher is aware of students’ readiness to recognize linguistic features and is able to provide feedback without ambiguity.

It should be further noted that effective feedback strongly relies on teachers' understanding of the learner and their linguistic behavior, nevertheless, in the learning environment, there are variables that cannot be controlled. One such example is the shortage of time that a teacher has to face, especially when teaching in state schools. Other examples include working with uninterested and having learning difficulties students with whom all correction techniques seem to bring little improvement, or working in mixed ability class, where it is often challenging for teachers that some students need to be corrected significantly more. Further variables include students' unwelcome behaviour such as interruptions or performing peer-corrections without teacher's consent.

Last but not least, because corrective feedback is often perceived as a form of criticism, it is extremely important to express it tactfully and supportively so as to avoid student's humiliation. Teachers ought to be knowledgeable about how and when to provide feedback but also sensitive to students individual needs when providing one. Psycholinguistic variables such as learner attitude, aptitude and anxiety should also be accounted for when giving feedback. Throughout their careers, teachers receive various pedagogical advice on how to obtain best results with students. As it was mentioned before, it seems impossible to assume that there can be only one way of addressing students' errors, therefore, it is worth stating that Ellis (2009: 14) proposed ten general guidelines for using corrective feedback " It is a set of principles that teachers can reflect on when determining their own policy for corrective feedback". Interestingly, the first guideline acknowledges the importance of students' attitudes towards corrective feedback.

3. Research findings

Most research conducted regarding corrective feedback is rather teacher-oriented, still, teachers are strongly advised to correct following the cognitive and affective needs of the individual learner. The survey presented later in the article was designed with a modest objective of discovering students' perceptions and attitude towards correction and consists of three parts. In the first part, the learners had to reveal how they perceive teachers who deliver corrective feedback in the classroom. The second purpose of the survey was to validate or else the conviction that learners favour explicit immediate correction. The third part was devised to establish which feedback moves are most useful and effective from the learners' perspective.

The survey participants were 43 students of English, aged 13-17, enrolled in pre-intermediate and intermediate level courses at a private language school, all of whom had at least 3 years of training in learning English. During those years, the respondents have been taught by 3 to 6 different teachers which guaranteed a wide scope of observations regarding correction patterns in the classroom. Moreover, because they were students at private school, learning English in groups of 4 to 8 ensured that they were exposed to plenty of feedback moves.

In the first and second part of the survey the respondents were asked to read the instruction and react to 12 statements presented to them by marking their level of agreement or disagreement on a five-level format scale:

- 5- Strongly agree
- 4- Agree
- 3- Neither agree nor disagree
- 2- Disagree
- 1-Strongly disagree

In the third part of the survey, eight different feedback techniques described in the previous chapter were introduced to students in the form of a dialog. Each dialog comprised an example of student's ill-formed utterance and the teacher's corresponding reaction to the student's error. The examples given were constructed in such a way that it was not difficult, even for a low intermediate student, to understand the nature of the mistake. Learners were asked to estimate how effective and useful they believe each presented technique is on a five-level scale. The survey, with the exception of student-teacher dialogs, was introduced to students in Polish, their native language, so as to avoid possible confusion or misinterpretation of the given tasks.

In the first question of the survey, students were asked if they were corrected each time they made an error and consequently, in the second part they were asked whether they expected the teacher always to correct them if an error occurred. Almost 84% of the respondents believe they are always corrected if they make an error and accordingly, 95% of students expect to be corrected whenever they utter an ill-formed sentence. The results of the survey also confirmed that students in general favor immediate correction. When asked about the right time for providing correction, the majority of respondents both expected and observed that teachers give them immediate correction. 84% of students asked stated that

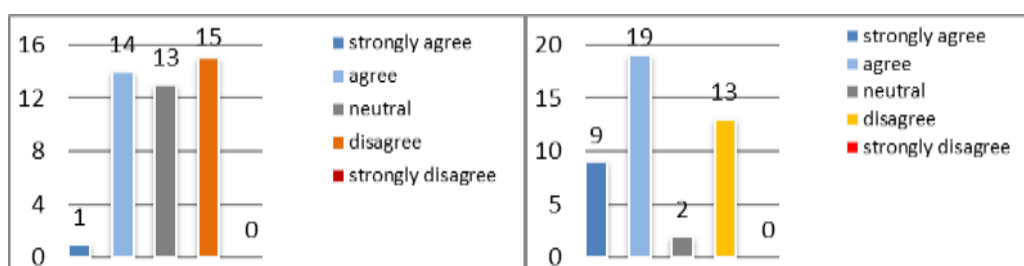
teachers attended to their errors immediately after they heard them, and 76% of them also claimed that this was exactly what they needed. Interestingly though, few of the respondents resented immediate correction.

In the survey, students were further asked to reveal their attitude towards peer correction. A significant number of students agreed or strongly agreed that in the classroom teacher allows others to make the corrections (35%), but an even greater number of students was indecisive on the issue (49%). On the other hand, when asked about peer correction, 67% of students implied that they had nothing against it, provided it was done in a tactful manner.

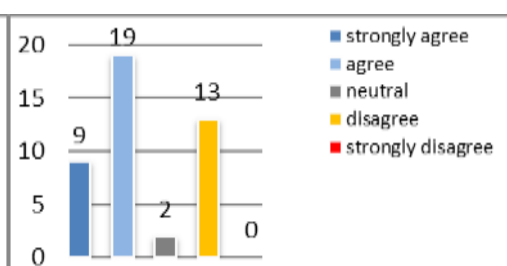
On the issue of students reactions to correction offered by the teachers in the classroom, the respondents were asked to comment on whether they repeat the correct form after the correction, and whether they always agree with the teacher's comments regarding errors. Moreover, they were also asked to reveal their stance on the issue of explicitness of correction and the treatment of minor errors. The survey results revealed that only about 40% of the respondents admitted to repeating the correct form after the teacher, whereas about half of them (49%) stated they did not do it. Also, a considerable number of students claimed they preferred the teacher to provide the correct form (58%), and another 26% remained indifferent about it. Furthermore, despite making minor errors, students still held high expectations towards teachers to correct their mistakes as 60% of the respondents expected correction at any rate, and only about 26% of students agreed with ignoring minor errors. On the whole, students accepted and appreciated teachers' comments on their errors, as 84% of them felt positive about it, and only one person showed uncertainty in that matter. In the survey, students further expressed their opinion towards the number of feedback strategies used and whether they expected their teacher to always explain the nature of the error. A considerable number of 77% of the respondents either disagreed with or stayed neutral about teachers using one corrective strategy in the classroom. Only 16% of the respondents were not interested in being given a clarification regarding their error.

In the third part of the survey, students were given the opportunity to state their preference towards different correction techniques teachers use in the classroom. What follows is a set of graphs presenting the level to which students either agree or disagree with a technique being useful and efficient in terms of correction and language learning.

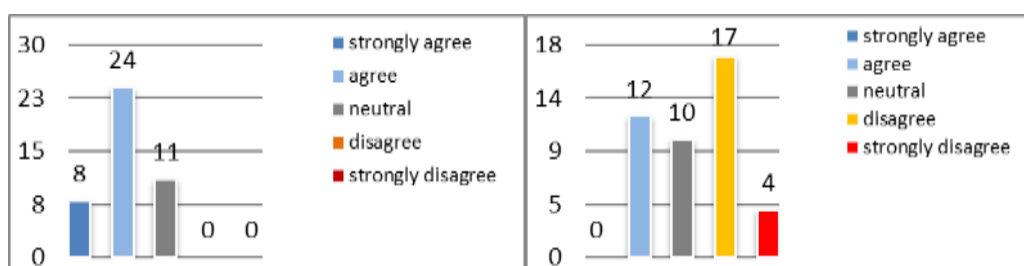
Recast



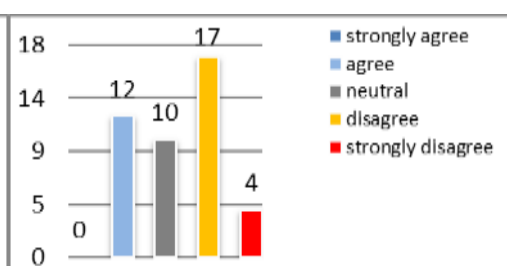
Explicit correction



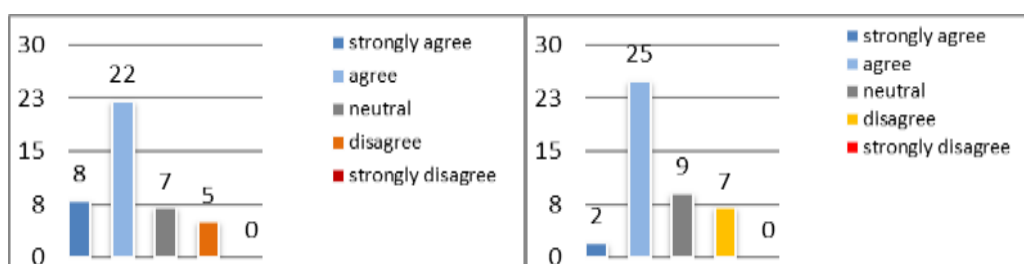
Metalinguistic clues



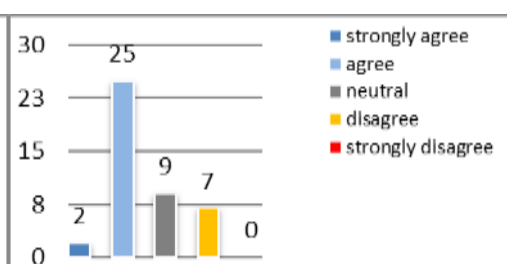
Clarification request



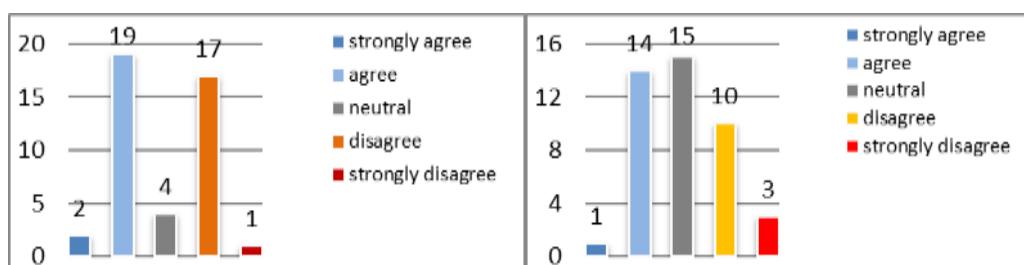
Elicitation



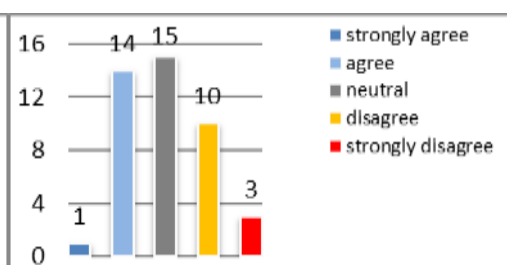
Repetition



Translation



Paralinguistic signals



Summarizing, the results obtained point to recast as a strategy which has as many opponents as supporters, also 30% of students remained indifferent towards this implicit feedback move. Both explicit correction (65%) and metalinguistic clues (74%) proved popular with students,

although only the latter one got no negative votes. Interestingly, clarification request, somewhat similar but less direct in comparison with metalinguistic move strategy, received a considerable number of negative comments (51%). Furthermore, the research findings indicate a strong preference for elicitation and repetition among students as those feedback types were accepted by over 60% of the respondents, and additional 15-20 % stated they neither agree nor disagree with it being useful. Translation technique met with mixed reviews. A fairly big number of students decided it was beneficial (49%) but, at the same time, many students decided against it (42%). Finally, about one-third of the respondents did not welcome paralinguistic signals as a preferable correction technique, still, the others were neutral or in favour of this feedback strategy.

First of all, it is interesting to notice that despite teachers claiming that not every error needs correction, students still see them as always attending to their errors. One explanation for that might be that students fail to classify some situations as those which require correction; hence they only notice and remember if they were explicitly told they made an error. The survey results also confirmed that students agreed with always being corrected as 95% of them agreed or strongly agreed that this is what they expect from their teacher. Interestingly, students believe that even their minor errors should be corrected. This might lead to the conclusion that from the learner's perspective, the ultimate objective in language learning is to acquire the ability to speak without errors.

Furthermore, correspondingly to Ancker's results (2000), it was revealed that most students favour immediate correction. It is worth mentioning though that 5 out of 6 students who declared that they disagree with immediate correction stated that they observe teachers giving instant corrections. Probably they feel that they are being interrupted if a teacher corrects them and maybe they would prefer to finish the utterance before being corrected. Regarding students' attitude toward peer correction in the classroom, about half of the respondents refrained from deciding whether teachers should allow it in the class and only 11% observed that teachers do not let others do the corrections. The survey results further revealed that a considerable number of students actually supports the idea of being corrected by their peers (67%). This view contradicts Amador's results (2008). She discovered that 47.9% of the students asked implied that other peers should not correct them (Amador 2008: 21) the reason being that peer correction is unreliable and embarrassing (*ibid.*: 25). However, the respondents mentioned in this paper accepted peer correction on condition that it was done tactfully. Also, learning in small groups of 4 to 8 students probably creates a rather supportive

learning environment, where students know each other well and therefore, are willing to accept corrections from peers.

In relation to the issue of what students do after being corrected and what they expect their teacher to do, it was revealed that students favor teachers themselves providing the correct form. This result is consistent with the fact that students showed a strong preference towards explicit correction techniques. Recasts were not as popular as explicit correction, although it should be noted that even explicit correction received some criticism from students. About 30% of the respondents were hesitant to receive overt feedback. One explanation for it being that this technique can be seen as highly judgmental.

Also, students admitted to not repeating the correct form after the teacher as only 40% reacted to their error by repeating the teacher's reformulation. In the light of other research findings, such an outcome seems worrying as it was said elsewhere in this paper that lack of involvement on students part deters uptake; thus it does not support language development. The survey results further revealed that students showed considerable confidence in teachers giving feedback; however, this might be related to their proficiency level. It is possible that more advanced and confident learners could question some of the teachers' comments.

The analysis of the preference students have for various feedback moves suggests that there is no one corrective technique which they favor above others. It is also comforting that, to some extent, students agreed with the use of all the strategies they were presented with which proves that they welcome corrections and probably see them as a necessary aspect of language learning.

Overall, the respondents were the least skeptical about teachers using metalinguistic clues, elicitation and repetition. All three feedback strategies have been described as motivating students to 'self-repair' but if the first two are considered explicit, the latter one is rather implicit. What they all have in common is that, without revealing the correct form, the teacher clearly indicates to the student the source of the problem. It seems then, that despite the fact that many students want the teacher to provide the correct form, they also regard self-repair techniques effective.

Clarification request strategy has not gained significant support from students, probably because it offers very little guidance in terms of the form and location of an error. In addition, this technique is often used to clarify the meaning of the ill-formed utterance and therefore, in most cases it proves to be challenging for low intermediate students. With

respect to recasts, it seems that students are rather hesitant to receive this type of correction. Again, perhaps the reason for it is that it is a feedback move not informative enough for less advanced learners, hence it might pass unnoticed. The translation technique divided the respondents as half of them did not see it beneficial to have their error translated to their native language. Maybe they found it embarrassing or thought it would be uncomfortable to hear their error in their own language. On the other hand, some students are fond of being given explicit suggestions and straightforward examples seeing that it helps them remember the rules for correct forms. Probably the latter group was in favor of the translation technique. In the case of paralinguistic moves, students frequently presented a neutral opinion towards it. Surely, nonverbal indicators of an error are welcomed by learners but again on condition that they are easy enough to interpret.

4. Conclusion

Summing up, corrective feedback seems inherent in the process of gaining linguistic accuracy in language learning; therefore it is advisable for teachers to examine and reflect on their own instructional practices in order to find corrective moves which will be both beneficial for students and suitable for teachers. Moreover, even with respect to the theoretical views and empirical findings, it is also worth to acknowledge students' standpoint on the matter. First of all, teachers should always be aware of the fact that students expect correction at any rate, and that they view the teacher as an expert on the issue. Thus, if teachers refrain from correction, maybe it is worth explaining the rationale behind it. Moreover, teachers do not need to shy away from feedback and assessment but they have to make sure it is provided in a predictable for students manner, it is meaningful, and that it caters for students' individual needs. In addition, the above survey results suggest that in a well-controlled learning environment teachers can allow peer correction. Possibly they can even design activities in which peers correct each other as long as they present the necessary knowledge. It is further advisable for teachers to remember that students welcome all indicators of mistakes, however, in order for prompts to be successful, they are supposed to be neither too subtle nor ambiguous, especially with low intermediate students. The intention of a corrective move is to give clarification rather than confusion, which should mean providing appropriate cues for the learners to self-repair.

From this perspective, feedback moves such as metalinguistic clues, elicitation and repetition seem to be the right move as students showed a strong preference towards those

feedback strategies in the survey. Choosing them should be especially encouraging since according to Panova and Lyster, those techniques show the highest rates of learner uptake (1992: 586). Last but not least, teachers ought to remember that even the most persistent and well-adjusted correction does not always guarantee success. Recurring corrections of the same error will happen and after all, students can only absorb a limited amount of feedback information at one meeting. Nevertheless, students agree to being corrected, and they see it as a necessary and useful form of teacher-student communication and they trust teachers to help them improve their language accuracy.

In general, students' attitude towards correction revealed in the survey is consistent with many research studies on error correction. It was discovered that students welcome corrections, and often expect to be explicitly told either directly or by means of clear clues what the correct form is. Consequently, it is advisable to promote students' autonomous learning by providing them with opportunities to self-repair.

Bibliography

- Amador, A. Y. (2008). "Learner attitudes toward error correction in a beginners English class". [In:] *Revista Comunicacion Volumen 17* (1), 18-28.
- Ammar, A., Spada, N. (2006). "One size fits all?: Recasts, prompts, and L2 learning". [In:] *Studies in Second Language Acquisition* 28,543-574.
- Ancker, W. (2000). "Errors and Corrective Feedback: Updated Theory and Classroom Practice". [In:] *English Teaching Forum* 38 (4), 20-24.
- Carroll, S., Swain, M. (1992). "The Role of Feedback in adult second language acquisition: Error correction and morphological generalizations". [In:] *Applied Psycholinguistics* 13, 173-198.
- Chaudron, C. (1977). "A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors". [In:] *Language Learning* 27, 29-46.
- Cepni, S. B. (2016). A replication study: Oral corrective feedback on L2 writing; two approaches compared. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 232, 520-528. [doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.072].
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon.
- Dignen, B. (2014). Five reasons why feedback may be the most important skills. Available at: <http://www.cambridge.org/elt/blog/2014/03/fivereasons-feedback-may-important-skill/> (accessed on 6 December 2014).

- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in ESP. A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2009). "Corrective Feedback and Teacher Development". [In:] *L2 Journal* 1(1): 3-18.
- Hargreaves, E., McCallum B., Gipps, C. (2000). "Feedback for young people's learning". [In:] Suzan Askew (eds.). *Feedback for learning*. London-New York: Routledge, 21-31.
- Kim, J. H. (2004). "Issues of corrective feedback in second language acquisition." *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* 4 (2): 1-24.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Institute of English
- Leeman, J. (2007). "Feedback in L2 learning: Responding to errors during practice". In: Robert M. DeKeyser (Eds.). *Practice in a second language*. New York: Cambridge University Press, 111-131.
- Lightbown, P. M., Spada, N. (1990). "Focus-on-Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on second language acquisition". *Studies in second Language Acquisition* 12, 429-448.
- Lyster, R. (1998a). "Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms". *Language Learning* 48, 183-218.
- Lyster, R., Ranta, L. (1997). "Corrective Feedback and Learner Uptake. Negotiation of Form in Communicative Classrooms". *Studies in Language Acquisition* 19, 37-66.
- Lyster, R., Ranta, L. (2007). "A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness-Practice- Feedback sequence". In: Robert M. DeKeyser (Eds.). *Practice in a second language*. New York: Cambridge University Press, 141-161.
- Mudra, H. (2014). The utilization of authentic materials in Indonesian EFL contexts: an exploratory study on learners' perceptions. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 2(2), 197-210. Available at www.eltsjournal.org (accessed on 8 December 2014).
- Norris, J. M., Ortega, L. (2000). "Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis". *Language Learning* 50, 417-528.
- Oliver, R. (1995). "Negative Feedback in Child NS-NNS Conversation". *Studies in Second Language Acquisition* 17, 459-481.

- Panova, I., Lyster, R. (2002). "Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom". *TESOL Quarterly* 36, 573-595.
- Rollinson, P. (2005) 'Using peer feedback in the ESL writing class', *ELT Journal*, 59(1), 23–30. [doi: 10.1093/elt/cci003].
- Schwartz, B. D. (1993). "On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behaviour". *Studies in Second Language Acquisition* 15, 147-163.
- El Tatawy, M. (2002). "Corrective Feedback in Second Language Acquisition". *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* 2, 2.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice of theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, Tony (2005) *Classroom management in language education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Janusz KAWKA

 <https://orcid.org/0000-0003-0590-6154>

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

Identyfikacja i klasyfikacja błędów językowych na lektoracie języka niemieckiego

Summary

Knowledge of foreign languages constitutes one of the key competencies amongst graduates of the Bachelor of Economics. In the era of globalisation, the importance of a high level of proficiency in foreign languages has become self-evident. The empirical part of this article is devoted to the analysis of the most common language mistakes committed by first-year students of the B1 group of Marketing and Management at the University of Economics in Krakow. A portion of the final exams submitted by a group of 13 students has been analyzed. The study focuses on the identification and classification of errors and presents the frequency distribution, as percentages, of errors in individual categories. The author's intention is not to indicate the causes of errors and their assessment, but to present the problems faced by students of the Bachelor of Economics, who learn 'business language', which is a specialism within the German language studies. The results of the study might act as a starting point for the development of appropriate educational materials to support the process of teaching a wide variety of German language courses.

Keywords: error, error analysis, mistakes in foreign language teaching, lapsology, glottodidactics

1. Wprowadzenie

Znajomości języków obcych przypisywana jest w dzisiejszym społeczeństwie rola szczególna. Umiejętność posługiwania się językiem obcym jest nie tylko przydatnym elementem wykształcenia, lecz również ważnym i potrzebnym narzędziem, które umożliwia i ułatwia wkroczenie na ścieżkę życia zawodowego. Każdy człowiek posiada zdolności umożliwiające mu naukę języka czy też nawet wielu języków obcych. Zarówno treści nauczania jak i metody powinny być dobierane w taki sposób, aby nie ograniczać autonomii i kreatywności uczącego się. Działania pedagogów ukierunkowane są na rozwijanie wśród uczniów kompetencji miękkich przez kształtowanie w nich poczucia własnej wartości, przez pozytywną motywację. Nauczyciel jako moderator procesu nauczania przyjmuje na siebie obowiązek nie tylko rozwoju intelektualnego oraz językowego swoich uczniów, ale również bierze na siebie odpowiedzialność za ewentualne porażki w ich dalszej edukacji oraz późniejszym życiu zawodowym. W obliczu takich oczekiwań, z którymi konfrontowany jest nauczyciel, za rzecz niezbędną należy traktować konieczność stałego doskonalenia metodycznego i ustawicznego szkolenia, których celem będzie wyposażenie go w narzędzia umożliwiające mu zorganizowanie niezakłóconego przebiegu procesu dydaktycznego.

Nauczanie języków obcych na kierunkach niefilologicznych na uczelniach wyższych, przy ograniczonej ilości godzin lektoratu wydaje się być przypadkiem szczególnym. Studenci uczą się języka specjalistycznego w środowisku zgodnym z wybranym kierunkiem studiów. Konieczność osiągnięcia zakładanych efektów kształcenia powoduje wśród lektorów znacznie częściej niż u nauczycieli języków obcych w innych typach szkół ograniczenie tolerancji na popełniane przez studentów błędy językowe. Błędy jako zjawisko interjęzyka, czyli języka pośredniego (Selinker 1969, 1972) w pewnym stopniu określają poziom przyswojenia wiedzy albo jakiejś sprawności, przy czym nie można nigdy wyjść z założenia, że nie będzie popełniać się błędów, ponieważ nie można przyswoić sobie ani takiej wiedzy, ani takich sprawności, które wykluczyłyby popełnianie błędów¹.

Jako błąd językowy w ogóle rozumiana jest językowa pomyłka/wyrażenie, które jest naruszeniem reguł danego systemu językowego, bądź lingwistycznych norm językowych², „element tekstu w danym języku nie mieszczący się w normie tego języka”³. Przy czym odstępstwo od reguł określających system językowy albo w ramach tego systemu obowiązujących norm nie jest przez uczącego się zamierzone⁴. Analizie błędów przypisać można niezwykle ważną funkcję służącą zarówno celom pedagogicznym jak i psycholingwistycznym, która udzieli lektorowi odpowiedzi na pytanie, jakie treści nauczania zostały już opanowane przez studenta, a na jakiej płaszczyźnie występują jeszcze deficyty. Wychodząc z założenia, że uczenie się języka obcego jest procesem w mniejszym bądź większym stopniu sterowanym, którego celem jest opanowanie nowego systemu językowego błąd jest jak najbardziej zjawiskiem pożądanym, a jego występowanie w konsekwencji doprowadzić może do sukcesu procesu dydaktycznego⁵. Nie należy zapominać również, że zbyt duża koncentracja na bezbłędnym użyciu języka docelowego może zniechęcić uczącego się, a w konsekwencji doprowadzić do sytuacji, w której zacznie się wstydzić używania języka w ogóle⁶.

¹ F. Grucza, *Ogólne zasady lapsologii*. [W:] *Z problematyki błędów językowych*, red. F. Grucza, Warszawa 1978, s. 42.

² *Ibid.*, s. 43.

³ K. Polański, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław 1999, s. 77.

⁴ H. Podgórn, *Interferenzbedingte Sprachfehler im lexikalischen und grammatischen Subsystem des Deutschen bei polnischen Germanistikstudenten*. Kraków 2010, s. 24.

⁵ V. E. Borecka, V. E. *Analiza błędów językowych w praktyce glottodydaktycznej* (Na przykładzie języka angielskiego w szkole ponadgimnazjalnej), Białystok 2016, s. 42.

⁶ J. Aptacy, „Grammatische Fehler innerhalb der Nominalphrase bei deutschlernenden Studierenden mit Polnisch als Muttersprache – eine linguistische Analyse“. [W:] Wierzbicka M./Nycz, K. (red). *Studien zur Glottodidaktik und Methodik*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2014, s. 112.

Celem artykułu jest ukazanie istoty oraz znaczenia analizy błędów obcojęzycznych w praktyce glottodydaktycznej. Za punkt wyjścia przyjęto wybrane elementy testu międzysemestralnego pisanego przez studentów pierwszego roku studiów stacjonarnych Wydziału Zarządzania na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie. Artykuł skupia się jedynie na ocenie błędów pisemnych. Błędy zostały zidentyfikowane oraz sklasyfikowane. Badanie pokazuje również stopień opanowania materiału oraz obszary, które wymagają zgłębienia.

2. Analiza błędów językowych

Błędy towarzyszą nauce języka obcego od zawsze i są naturalnym elementem procesu dydaktycznego⁷. Choć ten mankament jest równie stary jak sama nauka języka, to uwagę glottodydaktyków przyciągnął stosunkowo niedawno. W literaturze niemieckojęzycznej prekursorem nauki o błędach jest Hermann Weimer (1925). Odkąd behawiorystyczna teoria uczenia się języków przyjęła, że badania kontrastywne języków ojczystego i języka docelowego są w stanie wykazać występujące między nimi różnice i podobieństwa strukturalne błąd obcojęzyczny poddawany był systematycznym obserwacjom. Błąd w procesie dydaktycznym traktowano jako zjawisko negatywne, którego wystąpienie można i należy przewidzieć oraz mu zapobiec⁸. Aż do lat 60-tych ubiegłego wieku błąd był uważany za „grzech” osoby uczącej się języka, z którym wprowadzie stale trzeba się liczyć, ale który należy tępić⁹. Pogląd ten zmieniła dopiero idea kognitywnego podejścia do nauki, od kiedy w centrum uwagi znalazł się uczeń i jego kompetencja w zakresie nowo przyswajanego języka. Błąd zaczęto postrzegać jako pozytywny aspekt – najważniejsze źródło informacji o istocie nauki języków¹⁰ i narzędzie uczenia się gramatycznej poprawności¹¹.

Krytyka badań kontrastywnych doprowadziła do rozwoju nowej metody dokumentowania trudności językowych, polegającej na porównywaniu zdefiniowanych i sklasyfikowanych błędów ucznia z prawidłowymi strukturami modelu języka docelowego¹².

2.1. Identyfikacja błędów

⁷ A. Pawłowska, „*Sprachliche Fehler und deren Auffassung im Wandel der Geschichte.*“ [W:] *Glottodidaktika* 36, 2010, s. 175.

⁸ V. E. Borecka, V. E. *Analiza błędów językowych w praktyce glottodydaktycznej* (Na przykładzie języka angielskiego w szkole ponadgimnazjalnej), Białystok 2016, s. 42.

⁹ K. Kleppin, *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin 1998, s. 1059.

¹⁰ S.P. Corder, *Introducing Applied Linguistic*, London 1973, s. 257.

¹¹ L. Selinker, *Rediscovering Interlanguage*, London 1992, s. 150.

¹² V. E. Borecka, *Analiza błędów językowych w praktyce glottodydaktycznej* (Na przykładzie języka angielskiego w szkole ponadgimnazjalnej), Białystok 2016, s. 42

Identyfikacja błędu jest pierwszym krokiem analizy błędów, ponieważ w pierwszej kolejności błąd musi zostać wykryty. Aby móc uznać jakieś wyrażenie za błędne lub nieodpowiadające normom nauczanego języka niezbędna jest znajomość systemu językowego tego języka. Oznacza to, że osoba sprawdzająca sama musi znać normy językowe i opanować język standardowy w takim stopniu, aby móc zdecydować, czy dane wyrażenie jest czy też nie jest błędem. Rozpoznać błąd albo odchylenie od standardu, nie oznacza sprawdzenia wypowiedzi pod względem gramatycznym, lecz również treściowym, oraz czy w danej sytuacji jest wyrażeniem stosownym¹³. Dla przykładu zdanie:

„Ich brenne seit zwei Jahren nicht mehr“,

które pod względem gramatycznym jest zdaniem poprawnym nie może być traktowane za poprawne, ponieważ zostało źle dobrane słowo, mianowicie czasownik „*brennen*“ zamiast „*rauchen*“. Podobnie w sytuacji:

„Frau Kowalski, wie geht's dir heute?“

przedstawiony przykład jest zdaniem gramatycznie poprawnym, lecz niestety nie odpowiada on normie pragmatycznej. Każda wypowiedź zanim zostanie poprawiona musi zostać rozpoznana i sprawdzona, czy jest gramatycznie poprawna, stosowna i do zaakceptowania. Ważne jest przy tym rozróżnienie naruszenia kodu językowego od przypadkowego przejęzyczenia, gafy czy lapsusu. Identyfikacja błędu zakłada więc rozróżnienie istotnego w procesie analizy błędu kompetencji od nieistotnego błędu produkcji¹⁴.

2.2. Klasyfikacja błędów

Drugim krokiem przy analizie błędów jest deskrypcja błędów, a kolejnym ich klasyfikacja. Oznacza to, że błędy zidentyfikowane zostają opisane pod względem sposobu i miejsca wystąpienia. Klasyfikacja błędów jest zestawieniem typów błędów według określonych aspektów. Klasyfikacja jest bardzo istotnym etapem analizy, gdyż określa i wskazuje obszary, które stanowią dla uczących się największe problemy. Błędy możemy klasyfikować, aby móc:

- ustalić porządek i zestawienie według określonych kryteriów,
- przeprowadzić uzasadnioną ocenę,

¹³ B. Hufeisen, G. Neuner, *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin 1999, s. 67-68.

¹⁴ V. E. Borecka, *Analiza błędów językowych w praktyce glottodydaktycznej* (Na przykładzie języka angielskiego w szkole ponadgimnazjalnej), Białystok 2016, s. 43

- uświadomić uczącemu się, przez zastosowanie określonych oznaczeń na jego pracach pisemnych, gdzie występują jego problemy¹⁵.

2.3. Przyczyny błędów

Po dokonaniu identyfikacji i klasyfikacji błędów należy zastanowić się nad przyczyną ich wystąpienia, czyli ich eksplikacją. Aby móc lepiej dokonać oceny błędu posłużymy się naszą wiedzą lingwistyczną jak również odwołamy się do naszych doświadczeń z zakresu psychologii, socjologii czy też dydaktyki.

Analiza kontrastywna będąca dziedziną lingwistyki stosowanej, która utożsamiana jest z Robertem Lado (1957, 1967), odgrywała w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych ubiegłego wieku bardzo ważną rolę w dydaktyce nauczania języków obcych. Interferencja może zachodzić w obrębie dwóch języków (*interlinguale Interferenz*) lub też w obrębie jednego języka (*intralinguale Interferenz*). Jednakże błędy nie powstają wyłącznie dlatego, że pewne struktury przenosimy z jednego języka na drugi bądź dokonujemy przeniesień w obrębie jednego języka. Przyczyny powstawania błędów mogą być natury psychologicznej, socjologicznej jak również dydaktycznej. Mogą na nie wpływać takie czynniki jak stres, słabsza kondycja psychiczna, przemęczenie jak również zła atmosfera w trakcie zajęć lub też brak akceptacji uczącego się przez grupę językową.

2.4. Ewaluacja błędów

W dydaktyce języków obcych względnie podczas zajęć z języka obcego błędy muszą być oceniane. Ewaluacja błędów w dydaktyce języków obcych polega na wcześniejszym sklasyfikowaniu oraz zdefiniowaniu ich typów, jak i stworzeniu systemu do ich oceny. Znając przyczyny powstania błędów oraz oceniając ich oddziaływanie na proces komunikacji językowej można je w sposób odpowiedni i obiektywny ocenić. Jako poważny błąd ocenić można:

- elementarne naruszenie zasad leksykalnych i morfologiczno-składniowych,
- błąd, który dotyczy często ćwiczonych struktur językowych,
- błąd pragmatyczny, gdyż właśnie błędy pragmatyczne mogą prowadzić do nieporozumień i nie określają braku kompetencji językowej mówiącego, lecz „charakter” mówiącego.

Jako drobny błąd ocenić można:

¹⁵ K. Kleppin, *Fehler und Fehlerkorrektur*, Berlin 1988, s. 41.

- naruszenie norm, które powstało podczas próby zakomunikowania czegoś, co nie było ćwiczone,
- błąd, którego nie byłoby słycać, gdyby zdanie zostało przeczytane na głos¹⁶.

Poważne błędy to zatem te, które zakłócają proces komunikacji, natomiast drobne to te, które nie mają wpływu na zrozumienie.

2.5. Poprawa błędów

Poprawa błędów ustnych i pisemnych wymaga różnych procedur. Podkreślenie błędu lub skreślenie formy nie jest dla studentów informacją wystarczającą. Wprawdzie przyjmują do wiadomości, że w zaznaczonym zdaniu wystąpił błąd, ale często nie są w stanie sami wyciągnąć odpowiednich wniosków. Jeżeli lektor poprawi formę wyrazową, zaznaczy prawidłowy szyk zdania, zaznaczy wyraz, który został niepoprawnie użyty w odpowiedni sposób, poprawa taka przynosi dużo lepsze efekty. Choć przez taki typ korekt autonomia ucznia jest częściowo ograniczana, to z punktu widzenia efektów kształcenia przynosi dużo więcej korzyści. Najlepszą formą poprawy jest wskazanie na rodzaj popełnionego błędu:

Ich brenne seit zwei Jahren nicht mehr. = Ww (Wortwahl – dobór słowa)

Er rufte den Chef zurück. = Vbf (falsche Verbform – zła forma czasownika)

Tego typu oznaczenia w sposób jednoznaczny wskazują studentom, na co muszą zwrócić uwagę podczas nauki, gdzie są ich słabe strony i jakie zagadnienia wymagają dodatkowych ćwiczeń. Zaznaczenie błędu przez lektora nie jest wystarczające. Aby systematycznie osiągać zamierzone efekty błędy muszą zostać przez studentów poprawione. Te błędy jednak, które uczący się jest w stanie sam poprawić, na ogół te, które spowodowane są nie przez brak kompetencji, lecz często przez roztargnienie lub brak koncentracji, powinny być tylko sygnalizowane¹⁷. Poprawie podlegają zatem wszystkie te błędy, które zakłócają proces komunikacji. Celem przeprowadzenia takiej poprawy jest nie tylko formalna poprawność językowa, lecz również wyćwiczenie umiejętności przekazywania myśli i treści w zamierzony sposób.

3. Wyniki przeprowadzonego badania

¹⁶ K. Kleppin, *Fehler und Fehlerkorrektur*, Berlin 1998, s. 69-70.

¹⁷ B. Hufeisen, G. Neuner, *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin 1999, s. 72.

Badania przeprowadzone zostały wśród grupy studentów studiów stacjonarnych I stopnia na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie. Wybrana została grupa zajęciowa prowadzona przez autora niniejszego artykułu na docelowym poziomie B1 według ESOKJ. Na uwagę zasługuje fakt, iż program lektoratu obejmuje naukę języka niemieckiego w otoczeniu zawodowym. Program kursu przewiduje 120 godz. zajęć dydaktycznych, a jego realizacja następuje w 4 semestrach. Studenci badanej grupy (Zarządzanie i Marketing) mają za sobą na ogół sześć lat nauki języka niemieckiego, są absolwentami liceów ogólnokształcących oraz techników o podstawowym programie nauczania języka w wymiarze 2 lub 3 godzin à 45 min. tygodniowo. Podręcznikiem wiodącym określonym w obowiązującym sylabusie jest „Deutsch für das Berufsleben” wydawnictwa Klett. Na lektorat uczęszczało 7 studentów oraz 8 studentek w wieku 18 – 19 lat. Do analizy wybrano jedno z zadań testu semestralnego, które polegało na przetłumaczeniu zdań z języka polskiego na język niemiecki. Treść zdań jest ściśle związane z bieżącym materiałem nauczania. Do testu przystąpiło 13 studentów.

Zdania przedstawione studentom do przetłumaczenia:

- 1. Pan Kutz rozmawia na innej linii. Czy chce pani poczekać?*
- 2. Pani Gomez nie ma dzisiaj w biurze. Czy mam coś przekazać?*
- 3. Proszę jej powiedzieć, że państwa dostawa wczoraj do nas dotarła.*
- 4. Chciałbym materiały informacyjne o wyposażeniu państwa sal konferencyjnych.*
- 5. Dzwonię z powodu rachunku, który właśnie od państwa otrzymaliśmy.*
- 6. Czy moglibyście państwo potwierdzić nasze zlecenie faksem?*

W wyniku kontroli prac okazało się, że studenci popełnili 118 błędów we wszystkich kategoriach. Duża ilość popełnionych błędów wynikać może zarówno z faktu, że w każdym ze zdań błąd w danej kategorii mógł wystąpić wielokrotnie, jak i ze sposobu liczenia ilości błędów. W skrajnych sytuacjach błąd np. leksykalny mógł zostać zaklasyfikowany również jako gramatyczny i ortograficzny. Niniejsze badanie przedstawia rozkład błędów w pracach studentów na błędy: leksykalne, gramatyczne, ortograficzne i składniowe, przy czym błędy pominięcia zostały uznane za błędy leksykalne. Błędów leksykalnych odnotowano 62, gramatycznych 44, ortograficznych 5 oraz składniowych 7. Jak wynika z tabeli przedstawionej poniżej największą grupą błędów są błędy leksykalne, najmniejszą zaś stanowią błędy ortograficzne.

Wyniki badania przedstawia poniższa tabela:

	Błędy leksykalne	Błędy gramatyczne	Błędy ortograficzne	Błędy składniowe
Ilość popełnionych błędów	62	44	5	7
Procent wszystkich błędów	52,54 %	37,29 %	4,24 %	5,93 %

Procentowy rozkład błędów, począwszy od najliczniejszych błędów leksykalnych, przedstawia się następująco:



Przykładowe błędy popełnione przez studentów:

Zdanie 1:

- a) Herr Kutz spricht an andere Linie. Möchte Sie warten?
- b) Herr Kutz führt ein Gespräch andere Linie. Möchten Sie warten?
- c) Herr Kutz ruft auf andere Anschluss. Wollen Sie warten?
- d) Herr Kutz spricht an anderen Verbindung. Möchten Sie warten?
- e) Herr Kutz spricht auf andere Auskunft. Wollen Sie warten?
- f) Herrn Kutz sprecht in anderen Leitung. Möchten Sie warten?

Zdanie 2:

- a) Frau Gomez ist im Büro nicht da. Soll ich etwas ausrichten?
- b) Frau Gomez ist heute in Büro nicht. Kann ich etwas durchstellen?

- c) Frau Gomez ist heute nicht in büro. Soll ich etwas geben?
- d) Frau Gomez ist nicht heute im Büro. Soll ich etwas ausreichen?
- e) Frau Gomez ist heute im Büro nich. Soll ich etwas versprechen?
- f) Frau Gomez ist heute im Büro nicht. Soll ich etwas hinterlassen?

Zdanie 3:

- a) Bitte sprechen Sie ihr, dass Lieferung gestern zur uns gekommen ist.
- b) Sagen Sie Ihr bitte, dass ... hat zu uns gestern gekommen.
- c) Sag ihr bitte, das ...
- d) Bitte Sie sprechen, dass gestern die Lieferung gekommen haben.
- e) Bitte, sie sagen, dass seinen Lieferung sind schon nicht erreicht.
- f) Sagen Sie sie bitte, dass sein ... zu uns ...

Zdanie 4:

- a) Ich möchte Informationsmateriale über ...
- b) Ich möchte Notiz über Thema ...
- c) Ich möchte Informationsmaterials über Ihnen Konferenzzimmer.
- d) Ich möchte die Auskunft über ...
- e) Ich möchte Informationsmaterial über sein Konferenzräumemöbeln.
- f) Ich möchte eure Information über deinen Konferenzräumers.

Zdanie 5:

- a) Ich rufe wegen einer Rechnung, die wir jetzt vor Sie erhalten.
- b) Ich rufe mit der Rechnung, der wir jetzt bekommen.
- c) Ich rufe von einer Rechnung an, die wir jetzt ... bekommen haben.
- d) Ich rufe über einer Rechnung, die wir gerade von Ihnen erhalten haben.
- e) Ich rufe über einer Rechnung an, wie wir gegeben hat.
- f) Ich rufe wegen eine Rechnung an, die wir folgend verhalten haben.

Zdanie 6:

- a) Können Sie bitte unsere Ausschreibung mit dem Faks senden.
- b) Können Sie bitte unsere ... mit Fax bestellen?

- c) *Könnten Sie unsere Auftrag in Faks schicken?*
- d) *Können Sie unseren Auftrag durch den Fax ...?*
- e) *Können Sie unsere Lassung mit dem Fax verschicken?*
- f) *Können Sie unserer ... bestätigen?*

4. Interpretacja wyników

Zaznaczyć trzeba, że umiejętność tłumaczenia należy do sprawności sprawiających studentom najwięcej problemów. Konieczność poruszania się w obszarach życia zawodowego, co w warunkach braku doświadczenia potęguje stopień trudności nowo przyswajanego materiału jest bardzo problematyczna. Nie bez znaczenia jest również fakt, że tłumaczone zdania były częścią testu semestralnego, co oznacza dla studentów pracę w warunkach podwyższonego stresu, który nie jest sprzymierzeńcem uczących się.

Jak wynika z badania największa ilość błędów popełniona została w obszarze leksyki, co może sugerować brak poświęcenia odpowiednio długiego okresu czasu na naukę. Kolejną pozycję wśród popełnionych błędów zajmują błędy gramatyczne. Przymuszczalnie wynika to z faktu, że ciężar nauczania przesunięty jest w znacznym stopniu w stronę samego komunikatu nie zaś jego gramatycznej poprawności. Gramatyka w takiej sytuacji ustępuje miejsca komunikacji językowej. Na kolejnych miejscach uplasowały się błędy ortograficzne oraz składniowe. Ponieważ ortografia nie sprawia studentom z językiem ojczystym polskim większych problemów, a stopień trudności zdań pod względem składni nie był zbyt wysoki (głównie zdania proste), wynik nie jest zaskoczeniem.

5. Wnioski

Przy ograniczonej ilości godzin lektoratu na uczelniach wyższych osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia w szczególności w zakresie języków specjalistycznych jest zadaniem bardzo trudnym. Wprowadzanie nowych zagadnień gramatycznych na nieznanym słownictwie nie jest skuteczne, a z kolei rozwój kompetencji poprawności gramatycznej skutkuje niewystarczającym powiększaniem bazy leksykalnej uczących się. Dodatkowo język specjalistyczny nauczany w oderwaniu od realiów życia młodego człowieka często działa demotywująco na przebieg całego procesu dydaktycznego.

Niemniej jednak przy spełnieniu określonych warunków, przede wszystkim osiągnięcia minimalnego poziomu znajomości języka ogólnego na etapie nauki w szkole

średniej, język specjalistyczny jest cennym elementem programu nauczania i cieszy się uznaniem wśród studiujących.

Zdobyta wiedza na przedmiotach kierunkowych oraz znajomość języka z umiejętnością posługiwania się słownictwem z zakresu wybranej dziedziny jest elementem gwarantującym sukces absolwentowi na rynku pracy.

Przeprowadzone badanie utrzymuje nas w przekonaniu, że znaczenie analizy błędu jest cenną wskazówką dla prowadzącego zajęcia. Uzyskana informacja zwrotna w sposób dość precyzyjny określa obszary, na których należy się koncentrować przygotowując materiały uzupełniające, a studentom uświadamia stopień opanowania zakładanego do realizacji planu nauczania.

Bibliografia

- Aptacy, J. (2014) „*Grammatische Fehler innerhalb der Nominalphrase bei deutschlernenden Studierenden mit Polnisch als Muttersprache – eine linguistische Analyse*“. [W:] Wierzbicka M./Nycz, K. (red). *Studien zur Glottodidaktik und Methodik*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 111-131.
- Borecka, V. E. (2016). *Analiza błędów językowych w praktyce glottodydaktycznej (Na przykładzie języka angielskiego w szkole ponadgimnazjalnej)*. Białystok: Białostockie Archiwum Językowe, 41-56, wersja online: https://www.researchgate.net/publication/314169032_Analiza_bledow_jezykowych_w_praktyce_glottodydaktycznej_na_przykladzie_jezyka_angielskiego_w_szkole_ponad_gimnazjalnej. [dostęp 16 VII 2018]
- Corder S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth [England]; Baltimore: Penguin Education.
- Grucza, F. (1978). „*Ogólne zasady lapsologii*.” [W:] Grucza, F.: *Z problematyki błędów obcojęzycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 9-59.
- Hufeisen, B./Neuner, G. (1999). *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Druckhaus Langenscheidt.
- Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
- Lado, R (1967). *Moderner Sprachunterricht*. München, Max Hueber Verlag.
- Pawłowska, A. (2010). „Sprachliche Fehler und deren Auffassung im Wandel der Geschichte.“ [W:] *Glottodidaktika* 36, 165-177.

- Podgórn, H. (2010). *Interferenzbedingte Sprachfehler im lexikalischen und grammatischen Subsystem des Deutschen bei polnischen Germanistikstudenten*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Polański, K (1999). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. II wydanie. Wrocław: Ossolineum.
- Selinker L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Weimer H. (1925). *Psychologie der Fehler*. Leipzig: Klinghardt.

Renata MAJEWSKA

 <https://orcid.org/0000-0002-1746-2506>

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

Autonomia w klasach dwujęzycznych: sprawozdanie z badań jakościowych

Summary

The aim of the article is to reflect on the autonomy development in the CLIL context in Poland. The research question is: How does the task-oriented didactics – using the example of comparison – influence the development of learners' personal communicative competence in the conditions of semi-autonomy in the CLIL system? The article constitutes a short qualitative research report with the description of its educational context and theoretical background related to autonomy in CLIL. It also presents aims of the research, its course, the data collection techniques, as well as analysis and general conclusions.

Keywords: education, foreign language teaching, autonomy development, CLIL, Spanish language

1. Wstęp

W świetle nowej podstawy programowej z 2018 roku (MEN 2018), system edukacyjny po kilku latach przerwy z powrotem dopuszcza możliwość tworzenia oddziałów dwujęzycznych w liceach ogólnokształcących z tzw. klasą wstępną (zwaną powszechnie zerową), poprzedzającą właściwą naukę w systemie dwujęzycznym w języku obcym, którego uczeń wcześniej się nie uczył. Na jesieni 2018 roku odbyły się ogólnopolskie szkolenia dla zainteresowanych taką formą kształcenia, co jest dowodem na aktualność związanej z taką formą dwujęzyczności tematyki. Niniejszy artykuł, prezentujący wyniki badań nad autonomią uczniów, przeprowadzonych w roku 2009/10 w klasie pierwszej z uczniami, którzy uczyli się języka hiszpańskiego od podstaw w klasie wstępnej (Majewska 2013), pragnie wyjść naprzeciw zainteresowaniu osób planujących utworzenie klas wstępnych do sekcji dwujęzycznych w swoich szkołach.

Kształcenie w systemie dwujęzycznym stwarza, jak się wydaje, idealne warunki do rozwoju autonomii ucznia, choćby z powodu bardzo dużej ilości godzin kontaktu z językiem obcym, jaki oferuje system oświaty w Polsce. Z drugiej strony, taki system edukacyjny z racji swej specyfiki zdaje się niejako „wymuszać” na uczniach zachowania autonomiczne, gdyż konstruują oni swoją wiedzę językową i przedmiotową w tzw. drugim języku nauczania w oparciu o wiele źródeł różnego rodzaju w co najmniej dwóch językach. Ponadto panuje

powszechne przekonanie, iż uczeń klasy dwujęzycznej to uczeń szczególnie uzdolniony, a co za tym idzie, samodzielny.

Rodzi się zatem pytanie: czy uczniowie klas dwujęzycznych, którym stworzono odpowiednie warunki, są rzeczywiście tak autonomiczni jak na to wskazywałyby powyższe przesłanki?

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie przebiegu i wyników badań jakościowych, dotyczących rozwoju kompetencji dyskursywnej w warunkach półautonomii w oddziałach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim oraz przedstawienie szerszej refleksji nad sposobami rozwijania autonomii wśród uczniów takich właśnie klas.

2. Kontekst badań

Badania zostały przeprowadzone w liceum ogólnokształcącym z oddziałami dwujęzycznymi, czyli w świetle wówczas obowiązujących przepisów (zob. Krawczyk 2010) takich, w których co najmniej dwa przedmioty są nauczane w drugim języku nauczania, w tym co najmniej jeden z listy wskazanej przez ustawodawcę (matematyka, fizyka, chemia, biologia, historia powszechna i geografia ogólna).

Od 1994 roku, obok pojęcia kształcenie dwujęzyczne funkcjonuje inne, pokrewne – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (dalej w skrócie CLIL, od akronimu angielskiego oznaczającego *Content and Language Integrated Learning*), które zdobywa coraz większą popularność również w Polsce. CLIL został zdefiniowany jako „dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (Mehisto i inni 2008). Nie wchodząc tu w dyskusję na temat zakresów pojęć *CLIL* i *kształcenie dwujęzyczne* oraz ich możliwych wariantów pragniemy zaznaczyć, iż CLIL będziemy dalej traktować jako synonim kształcenia dwujęzycznego.

W odniesieniu do polskiej rzeczywistości, CLIL rozumiemy jako system edukacyjny, w którym występują przedmioty nauczane w drugim języku nauczania (dalej w skrócie JN2) lub dwujęzycznie, a nie jako podejście dydaktyczne, dopuszczające kształcenie w oparciu o treści przedmiotowe na lekcjach języka obcego.

W szkolnictwie ponadpodstawowym do roku szkolnego 2014/15 istniały dwa warianty tych oddziałów: na podbudowie gimnazjum (wariant jeszcze nadal istniejący), oraz z tzw. klasą wstępną (zerową), w której uczniowie uczą się drugiego języka nauczania (dalej w skrócie JN2) od podstaw w wymiarze 18-21 godzin w tygodniu (wariant istniejący do 2014/15 i przywrócony od 2019/20). W dalszej części artykułu ograniczymy się do opisu wariantu z klasą wstępną sprzed 2014/15 roku. Spośród sekcji dwujęzycznych, najbardziej

specyficzne są te z językiem hiszpańskim. Działają one na mocy Porozumienia między Ministerstwami Edukacji Polski i Hiszpanii (podobnie jak sekcje z językiem francuskim). Różnią się od pozostałych sekcji dwujęzycznych zestawem tzw. przedmiotów niejęzykowych (dalej w skrócie PNJ), gdyż nie figurują one w zestawie oferowanym przez polski system edukacyjny poza tymi sekcjami, a mianowicie są to: geografia Hiszpanii, historia Hiszpanii (z elementami historii sztuki), literatura hiszpańska (szczegóły zob. Tatoj i inni 2008, Majewska 2013). Ponadto nauczyciele uczący tych przedmiotów to Hiszpanie, specjaliści w swojej dziedzinie, rekrutowani i częściowo finansowani przez hiszpańskie Ministerstwo Edukacji. Nauczyciele ci rzadko znają język polski.

Nasze badania dotyczą uczniów klasy pierwszej, którzy naukę w liceum ogólnokształcącym zaczęli od tzw. klasy zerowej (18 godz. tygodniowo nauki języka hiszpańskiego) osiągając poziom językowy B1 (nieliczni B2). W klasie pierwszej liczba godzin języka hiszpańskiego (dalej w skrócie JH) została zredukowana do 4 tygodniowo, a kształcenie w JH zostało uzupełnione o 2 godz. historii Hiszpanii, 1 godz. geografii Hiszpanii i 3 godziny literatury hiszpańskiej.

3. Podstawy teoretyczne: autonomia w CLIL

W tematyce autonomii istnieje już wiele opracowań naukowych w Polsce (np. zob. Pawlak (red.) 2004, 2008, 2011, Wilczyńska 1999, Wilczyńska (red.) 2002), stąd nie zachodzi tu konieczność przedstawienia dyskusji terminologicznej dotyczącej tego pojęcia. Dla potrzeb badań przyjęto, za Wilczyńską (2002a, 2002b), iż autonomia jest postawą, a jak wiadomo, postawa jest względnie trwałym nastawieniem do kogoś lub czegoś. I tu ma miejsce istotna różnica w stosunku do tradycyjnego kształcenia językowego (mamy tu na myśli takie kształcenie, w którym nie przewidziano PNJ nauczanych dwujęzycznie), gdyż w CLIL postawa jest dużo bardziej złożona, a mianowicie jest to postawa wobec języka, kultur, geografii, historii, CLIL. Dodajmy do tego postawę wobec samej autonomii i wobec życia.

Każda postawa składa się z trzech komponentów: poznawczego, emocjonalnego i zachowaniowego. Podobnie dzieje się w CLIL, przy czym w tym systemie kształcenia każdy z tych komponentów ma swoją specyfikę. Biorąc dla przykładu komponent poznawczy, postawa wobec kształcenia w JN2 w CLIL może optymalnie mieć następujące cechy charakterystyczne:

- otwartość informacyjną na różne źródła informacji i różne formy zdobywania wiedzy i umiejętności przedmiotowych i językowych;

- umiejętność odróżniania faktów od opinii, wiedzy pierwotnej od wtórnej;
- krytyczne podejście do źródeł wiedzy i ich zawartości, a także korzystanie z każdego z tych źródeł informacji w zależności od własnych potrzeb;
- odnajdowanie powiązań między zdobywaną wiedzą przedmiotową a własnym życiem i otaczającą rzeczywistością (np. między historią a współczesnym życiem osobistym i społeczno-politycznym);
- wrażliwość na rejestry językowe i cechy charakterystyczne tzw. akademickich gatunków dyskursywnych, a także różnice i podobieństwa między nimi;
- dostrzeżenie niuansów znaczeniowych między potocznym użyciem słów/określeń a ich użyciem jako terminów fachowych;
- umiejętność organizowania informacji w umyśle w taki sposób, by jak najefektywniej wykorzystywać ograniczone zasoby pamięci roboczej i uwagi;
- umiejętność szerokiego kojarzenia nowych informacji jako sposób wspierania pamięci;
- umiejętność dłuższego skupienia uwagi na ustnych wyjaśnieniach nauczyciela lub innego ucznia na PNJ realizowanych w JN2;
- umiejętność dostrzegania powiązań (np. przyczynowo-skutkowych) między zjawiskami, między dziedzinami wiedzy, między zasobami wiedzy własnej zdobywanej na różnych przedmiotach, w różnych językach i z różnych źródeł;
- umiejętność odczytywania i analizy danych nietekstowych (map, statystyk, schematów, wzorów itd.) (Majewska, 2013: 239-240).

Środkiem do osiągnięcia przez ucznia postawy autonomicznej może zaś być zapewnienie mu przez nauczyciela kształcenia w warunkach półautonomii, czyli inaczej autonomii częściowej w tym sensie, że zakłada ona współpracę z nauczycielem (Wilczyńska, 1999).

Na podstawie literatury przedmiotu oraz doświadczeń własnych, w kontekście polskiego ucznia szkoły średniej, który osiągnął poziom rozwoju językowego co najmniej B1 i uczy się w systemie CLIL lub poza nim, proponujemy, aby kształcenie w kierunku autonomii skoncentrowało się na następujących obszarach, pozwalając w konsekwencji osiągnąć następujące efekty (tak przyjęto w badaniach):

(1) Podejmowanie działań nieobowiązkowych (*tak/nie, jak często, w jakim stopniu, na ile zróżnicowane są to działania i czy ograniczają się do proponowanych w szkole*):

- Uczeń podejmuje decyzje o dodatkowej pracy nad językiem w ramach proponowanych przez szkołę/nauczyciela i faktycznie do takiej pracy przystępuje w formie, dla przykładu:
 - nieobowiązkowych zadań domowych,
 - nieobowiązkowych projektów,
 - przygotowania do konkursów/olimpiad przedmiotowych itd.,
 - zajęć dodatkowych przygotowujących do matury, zwanych fakultatywnymi,
 - innych (np. organizacji *Dnia Hiszpańskiego*, przygotowania i wystawienia sztuki w JH, itd.).
- Uczeń podejmuje dodatkowe działania związane z językiem i kulturą, nie proponowane przez szkołę (np. oglądanie telewizji obcojęzycznej, przeglądanie stron internetowych, zapoznawanie się z tekstami piosenek w J2, słuchanie radia, czytanie gazet itd.).
- Uczeń nawiązuje i utrzymuje kontakty z rodzimymi użytkownikami J2, na przykład poprzez: maile, rozmowy za pośrednictwem *Skype'a*, wzajemne goszczenie się, spotkania w miejscach publicznych (np. w dyskotecce), przypadkowe kontakty podczas pobytu zagranicą (np. mediowanie pomiędzy kelnerem hiszpańskim a osobami z Polski nieznającymi hiszpańskiego), itd.
- Uczeń kontynuuje pracę z EPJ poza lekcjami, na których został z tym dokumentem zapoznany.
- Uczeń podejmuje inne działania nieobowiązkowe związane z J2, którego się uczy.

(2) Korzystanie ze źródeł informacji (w zadaniach obowiązkowych bądź nieobowiązkowych):

- Uczeń deklaruje pracę z kluczem (w podręczniku czy zeszytach ćwiczeń) i faktycznie z niego korzysta, porównując z nim swoje rozwiązania.
- Uczeń korzysta ze słowników: dwujęzycznych, jednojęzycznych, w tym także internetowych.

- Uczeń korzysta z Internetu (np. z wyszukiwarki *Google*) jako sposobu weryfikowania np. częstotliwości występowania kolokacji.
- Uczeń korzysta ze źródeł obcojęzycznych, w celu zdobycia informacji.
- Uczeń korzysta ze źródeł innych niż *Wikipedia*, bądź weryfikuje informacji z *Wikipedii*.
- Uczeń korzysta z kilku źródeł w jednym języku.
- Uczeń wykorzystuje różne źródła w obu językach – J2 i J1 – przy czym tych ostatnich nie tłumaczy na J2 dosłownie.

(3) Planowanie własnej pracy i jej realizacja

- Uczeń potrafi wyznaczać sobie realistyczne cele (a także werbalizować je).
- Uczeń ma zwyczaj planować własną pracę – naukę, w zakresie różnych przedmiotów, w tym J2 (*tak/nie/jak często*).
- Uczeń planuje własną naukę realistycznie i elastycznie (a przy tym wystarczająco szczegółowo, by zakładany efekt osiągnąć).
- Uczeń uwzględnia w planowaniu i realizacji planów podstawowe zasady higieny umysłowej (np. rozkład powtórek, efektywny odpoczynek).

W przypadku kontraktów dotyczących planów tygodniowych czy dwutygodniowych (praca w warunkach półautonomii) uczeń wywiązuje się z nich, właściwie dokumentując swoją pracę.

(4) Osobisty styl w języku i w działaniu (w tym autentyczność i kreatywność)

- Uczeń nie ogranicza się do imitacji wzorów, stara się powiedzieć/napisać to, co naprawdę myśli, nawet ryzykując błąd – nie ogranicza się do tego, co bezpieczne.
- Stara się stosować znane mu reguły J2, zamiast tłumaczyć dosłownie z J1.
- Mniej lub bardziej świadomie, ale zawsze samodzielnie czerpie wzorce z poszczególnych kultur (ojczystej lub krajów JN2) dla własnych działań komunikacyjnych, zarówno w warstwie dyskursywnej, jak i społeczno-kulturowej, jednocześnie pozostając sobą.
- Komunikuje również w warstwie niewerbalnej: utrzymuje płynność zbliżoną do normalnej w J2 (nie „duka”); stosuje właściwą intonację, naturalną gestykulację i mimikę (w tym utrzymuje kontakt wzrokowy z rozmówcą, a nie z nauczycielem, gdy to nie z nim rozmawia).

- Nadaje osobisty styl (włącznie z osobistą kreatywnością) w zakresie wyboru tematu, jego ujęcia, formy przedstawienia itd.

(5) Samoświadomość i umiejętność jej werbalizacji

- Uczeń zna i potrafi zwerbalizować swoje słabe i mocne strony w nauce J2.
- Rozpoznaje i potrafi zwerbalizować przyczyny własnych porażek i sukcesów.
- Łatwo przychodzi mu głośno myśleć (analizować własne działanie i opisać je).
- Prowadzi pogłębione zapiski w *Portfolio* i w innych formach wypowiedzi (brak tego typu zachowań niekoniecznie świadczy o braku samoświadomości czy niezdolności do jej werbalizacji).

(6) Strategie uczenia się i komunikacji

- Uczeń zna szeroki wachlarz strategii uczenia się.
- Uczeń stosuje większą ilość strategii, nie ogranicza się w każdej sytuacji do jednego czy dwu typów strategii.
- Dostosowuje strategię do zadania.
- Jego strategię są skuteczne, dostosowane do jego osobowości i stylów poznawczych i/lub kompensujące braki w tych zakresach.

(7) Autoewaluacja

- Uczeń określa swój poziom językowy w oparciu o wskaźniki ESOKJ (np. te zamieszczone w EPJ).
- Uczeń potrafi ocenić mocne i słabe strony swej znajomości J2.
- Uczeń potrafi trafnie ocenić swoje działania komunikacyjne, w tym ich skuteczność i poprawność językową.” (Majewska, 2013: 302-304).

Dodajmy, iż wyłaniający się obraz jest swego rodzaju ideałem, do którego warto dążyć, w rzeczywistości zaś za normę należy uznać nierównomierny rozwój autonomii w poszczególnych jej aspektach, a także znaczne różnice między uczniami pod względem stopnia autonomiczności.

4. Metodologia badań

W badaniach zastosowano metodologię głównie jakościową, a w szczególności badanie w działaniu, co było możliwe, gdyż autorka od 2005 roku pracuje w jednym z liceów

ogólnokształcących z oddziałami dwujęzycznymi w języku hiszpańskim. Charakterystyka głównych narzędzi badawczych znajduje się w części poświęconej opisowi badań (pkt. 5).

Dodatkowo interpretację wyników ułatwiły badania psychologiczne, przeprowadzone przy współpracy z prof. Izdebskim z Katedry Psychologii UKW w Bydgoszczy. Były to badania osobowości testem „Inwentarz osobowości NEO-FFI autorstwa Costy i McCrae zaadaptowany do polskiej rzeczywistości i odpowiedni do wieku uczniów (Zawadzki i inni 1998) oraz badania poczucia kontroli „Kwestionariuszem do badania poczucia kontroli” autorstwa Krasowicz i Kurzyp-Wojarskiej (1990). O ile pierwsze z narzędzi okazało się bardzo pomocne, o tyle drugie zostało przez uczniów ocenione jako przestarzałe, co podważa jego wiarygodność.

5. Cele badania

Podstawowym celem badania było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytanie główne (PG):

PG: „Jak dydaktyka zadaniowa – na przykładzie porównania – wpływa na rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej uczących się w warunkach półautonomii w systemie CLIL?”

Ze względu na jego złożoność, pytanie to zostało doprecyzowane w postaci trzech pytań szczegółowych (PS):

PS1. „Jak ewaluowała kompetencja dyskursywna wybranych uczniów w zakresie tworzenia porównań (i dodatkowo rozprawek)?”

PS2. „Jaki zespół czynników, związanych z samymi zadaniami, przyczynił się do ewolucji ujętej w PS1 lub jej braku?”

PS3. „Jaki zespół czynników związanych z osobą ucznia przyczynił się do ewolucji ujętej w PS1 lub jej braku?” (Majewska, 2013: 379-382).

W kolejnych częściach artykułu doprecyzujemy pojęcia i idee stojące za powyższymi pytaniami.

6. Opis badania i zastosowane narzędzia badawcze

Na podstawie teorii, w tym wypracowanych przez autorkę zasad dydaktyki CLIL (zob. Majewska, 2013), została wypracowana i wdrożona koncepcja dydaktyczna.

Zastosowane narzędzia badawcze można podzielić na dwie grupy: (1) związane z dydaktyką zadaniową, (2) związane z rozwijaniem autonomii uczniów.

W badaniu w pierwszym z wymienionych aspektów wykorzystano jako narzędzia badawcze korpus prac uczniów. Napisali oni 5 obowiązkowych prac porównawczych o charakterze interkulturowym: porównanie świąt Bożego Narodzenia w Polsce i w Hiszpanii, porównanie aktualnego bezrobocia w Polsce i Hiszpanii, porównanie dwóch słynnych postaci z Polski i z hiszpańskiego obszaru językowego, porównanie na jeden z trzech tematów do wyboru (pielgrzymki do Częstochowy i Drogi Świętego Jakuba, kultury Majów z kulturą Inków, porównanie przejścia do demokracji w Polsce i w Hiszpanii), natomiast ostatnie porównanie miało miejsce na lekcjach literatury i obejmowało porównanie określonych aspektów dwóch dzieł literackich (również 3 tematy do wyboru). Dodatkowo uczniowie przedstawili ustnie w grupach porównanie wybranych aspektów związanych z geografiami (np. regionami, miastami) Polski i Hiszpanii, posługując się prezentacją PowerPoint nie zawierającą tekstu w postaci zdań. Rozwój kompetencji dyskursywnej został dodatkowo prześledzony w serii rozprawek, pisanych zgodnie z formułą obowiązującą na maturze rozszerzonej.

Przy rozwoju kompetencji dyskursywnej w porównaniach wzięto pod uwagę następujące aspekty: (1) zachowanie norm długości tekstu, wyczerpanie tematu, brak elementów zbędnych, (2) spójność tekstu w ramach określonego gatunku dyskursywnego (struktura tekstu), logiczny podział na akapity, (3) prawidłowe użycie porównawczych konektorów dyskursywnych oraz innych środków językowych wyrażających porównania, (4) prawidłowe użycie konektorów dyskursywnych innych niż porównania, (5) brak rażących błędów spójności stylistycznej (np. w zakresie rejestru) lub logicznej (np. fragmentów niezrozumiałych, niejednoznacznych, skrótów myślowych itd.), w tym brak błędów gramatycznych lub leksykalnych uniemożliwiających lub znacznie utrudniających zrozumienie. W przypadku rozprawek pominięto kryterium (3), a kryterium drugie odnosiło się do gatunku dyskursywnego rozprawka (Majewska, 2013 tom 2: 131, 2014).

W aspekcie rozwijania autonomii narzędziami badawczymi były: 3 różne wywiady przeprowadzone z uczniami, wywiady z nauczycielami JH i PNJ w JH, 3 różne kwestionariusze metarefleksji dotyczące wykonanych zadań, EPJ właściwe dla wieku uczniów (Bartczak i inni 2005: 30) wraz z kwestionariuszem doprecyzowującym odpowiedzi na pytania z EPJ, oraz dzienniczki tzw. Pracy Indywidualnej Kierowanej prowadzone przez uczniów.

Praca Indywidualna Kierowana (dalej w skrócie PIK) trwała rok szkolny. Rozpoczęła się wywiadami indywidualnymi z każdym chętnym uczniem, dotyczącymi: ich potrzeb rozwoju związanych z JH i szeroko pojętą kulturą hiszpańskiego obszaru językowego, ich

postaw, ewentualnych problemów z organizacją pracy własnej, planów samokształceniowych itd. Na ich podstawie ustalono plan pracy indywidualnej, który był realizowany przez uczniów przy wsparciu nauczyciela oraz modyfikowany na bieżąco w miarę potrzeb. Praca ucznia była dokumentowana w dzienniczku PIK, służącym jako narzędzie komunikacji między uczniem a nauczycielem. Pomoc nauczyciela była ograniczona głównie do: wyjaśniania wątpliwości, omawiania prac pisemnych, proponowania materiałów dydaktycznych, sprawdzania systematyczności pracy, proponowania technik organizacji pracy własnej i słuchania bieżącej refleksji ucznia, dotyczącej jego autonomicznej pracy nad rozwojem językowym w języku hiszpańskim. Ostatnim etapem były wywiady końcowe będące podsumowaniem roku pracy oraz subiektywnemu poczuciu zmiany w stopniu własnej autonomii.

Poza PIK, autonomię uczniów rozwijano na lekcjach poprzez możliwość pisania prac dodatkowych, analizę istniejących na rynku słowników, naukę oceniania artykułów z sieci i opracowywania ich pod kątem treści i przydatnych zwrotów, dawanie możliwości wyboru zadań, tematów, form pracy. Dodajmy, iż cały zespół nauczycieli JH i PNJ w tym języku (5 osób) stwarzał uczniom możliwości rozwijania autonomii.

Zgromadzono kompletny materiał badawczy dotyczący 14 osób, z których do szczegółowej analizy wybrano pięciu uczniów. Dodajmy, iż propozycja PIK została skierowana do całej klasy z wyjątkiem tych uczniów, którzy nie chodzili systematycznie na lekcje JH, lub przychodzili na nie nieprzygotowani (kilka osób). Kilka osób już na początku roku charakteryzowało się na tyle wysokim poziomem autonomii, że PIK nie było im potrzebne. Pozostałe 23 osoby w komplecie przystąpiły do wywiadów początkowych, a połowa klasy (14 osób) systematycznie pracowała w tak zorganizowanym systemie pracy półautonomicznej przez cały rok szkolny.

7. Analiza danych dotyczących autonomii

Wszyscy uczniowie, poza przypadkami skrajnymi (uczniowie bardzo autonomiczni na starcie i ci lekceważący obowiązki szkolne) podeszli bardzo pozytywnie do propozycji pracy w warunkach półautonomii, poświęcając swój prywatny czas na udział w wywiadach początkowych. Natomiast wytrwałością w realizacji własnych założeń wykazała się połowa z nich, co należy uznać za wysoki odsetek. Ci ostatni, w wywiadach końcowych wykazali się dużo większym zrozumieniem czym jest autonomia. Dla przykładu jedna z uczennic stwierdziła w wywiadzie końcowym: „Autonomia pomaga mi uświadomić sobie wiele rzeczy, bo na co dzień się nad nimi nie zastanawiam. Bardzo mi się to podoba” (Majewska,

2013: 409). W wywiadach zwraca uwagę dojrzałość uczniów, którzy autonomię postrzegają też jako świadomą decyzję korzystania z okazji oferowanych im w toku codziennej nauki szkolnej, w tym rolę zadań domowych w rozwoju autonomii. Jak to stwierdził jeden z uczniów odnośnie do zadań:

jeśli ktoś chciał naprawdę się przygotować to pisał szukał i robił wszystko co chciał żeby to wykonać (...) jeżeli piszemy teksty to też zależy od nas co wyszukamy, a zadania domowe jak tak sobie się zastanawiam to też czy się zrobi czy nie jak gdyby wskazuje czy ktoś ma ochotę to zrobić i rozwijać się coś samodzielnie bo może tego nie zrobić po prostu i spisać to w szkole. (Majewska 2013: 430).

Inna uczennica podkreśliła rolę tych zadań domowych, które wymagają szukania w źródłach, gdyż, jak uzasadnia uczennica: „musimy poszukać sami i wszystko to zrozumieć”, „informacji nie tylko w [języku] polskim, ale także po hiszpańsku”, co jej zdaniem ma pozytywny wpływ na: „samodzielne szukanie dobrych informacji” oraz „selekcjonowanie tych wszystkich rzeczy najważniejszych” (Majewska, 2013: 410). Inna spośród badanych osób podkreśliła rolę pozostawienia uczniom pewnej swobody wyboru, uzasadniając, iż w tego typu zadaniach „kiedy można wyjść poza ten schemat codziennych lekcji i samemu zabrać się za pewne sprawy i wtedy się na pewno więcej można nauczyć (...) w takich luźnych zadaniach bardziej się zapamiętuje pewne rzeczy” (Majewska, 2013: 419). Kolejny uczeń stwierdził, że praca indywidualna kierowana pomogła mu, gdyż jak uzasadnia: „widzę też że potrzebuję jakieś systematycznej pracy i naprawdę mi to pomogło” (Majewska, 2013: 429).

Uczniom m. in. zostało w tych wywiadach zadane pytanie co mogą zrobić sami a w czym potrzebują pomocy nauczyciela w dalszym rozwoju związanym z JH i jego kulturą. Otóż uczniowie wskazali bardzo liczne sposoby własnego samorozwoju: korzystanie samodzielne z prasy w Internecie, słuchanie radia hiszp. w sieci, samodzielne redagowanie tekstów na interesujące ucznia tematy, powtórzenie materiału z roku ubiegłego, w tym uzupełnienie zeszytu ćwiczeń z podręcznika z roku ubiegłego, zakup i korzystanie ze słownika jednojęzycznego, uczenie się języka poprzez lekturę tekstów, samodzielne dopracowywanie notatek z historii Hiszpanii i wiele innych (np. Majewska, 2013: 401, 409). Natomiast prawie wszyscy zadeklarowali, iż pomocy potrzebują w zakresie sprawdzania prac pisemnych i wskazywania im źródeł informacji (np. materiałów dydaktycznych, o których istnieniu sami by się mogli nie dowiedzieć). Wszystkie te fakty wskazują na rozwój autonomiczności tych uczniów i zasadność pracy w warunkach półautonomii.

8. Wnioski z badania

Podstawowy wniosek ogólny płynący z badań, wskazuje, iż rozwój kompetencji ucznia zależy od całego systemu czynników wzajemnie na siebie oddziałujących, a ich konfiguracja i dynamika są indywidualne.

Po przeanalizowaniu korpusu prac uczniów, w odpowiedzi na pierwsze pytanie szczegółowe (PS1) stwierdzono, iż dydaktyka zadaniowa w postaci porównań, wsparta systemem kształcenia w półautonomii sprzyja wzrostowi kompetencji dyskursywnej, jak to zdarzyło się w przypadku wszystkich badanych uczniów. Natomiast należy podkreślić, że wzrost tej kompetencji u poszczególnych uczniów nastąpił w różnym stopniu, w zakresie różnych parametrów tej kompetencji oraz że wystąpiło jego zróżnicowanie w zależności od kanału (pisemny bądź ustny).

Pozostałe pytania badawcze dotyczyły wyodrębnienia czynników, które przyczyniły się do odnotowanej ewolucji kompetencji dyskursywnej badanych uczniów.

Wśród czynników związanych z samymi zadaniami (PS2), korzystne okazały się następujące (ich kolejność nie ma tu znaczenia):

- ▶ spore wyzwanie jakie stanowiły zadania, przy jednoczesnej ich niewielkiej częstotliwości (5 zadań obowiązkowych w roku w połączeniu z możliwością pisania zadań dodatkowych),
- ▶ dłuższe ćwiczenie tego samego gatunku dyskursywnego,
- ▶ możliwość wyboru tematu w ramach pewnych określonych parametrów zadania,
- ▶ indywidualne omawianie prac w zakresie rozwoju kompetencji dyskursywnej (a nie, jak to się często dzieje, wyłącznie poprawności formalnej),
- ▶ brak gotowych wzorców w Internecie,
- ▶ związek z zadaniami maturalnymi.

Poważnym problemem okazała się krytyczna ocena źródeł. Fakt ten stwierdzono, gdyż uczniowie byli proszeni o dołączanie materiałów źródłowych do prac. Niektórzy z nich posiłkowali się źródłami, w których występowały błędy językowe, które następnie znajdowały się w ich pracach. Inni przynosili bardzo dużą ilość stron wydruków tekstów różnej jakości i gubili się przy selekcji treści. Wielu ograniczało się do Wikipedii i nie weryfikowało zamieszczonych tam informacji, ani nawet nie odczuwało dyskomfortu w związku z korzystaniem z niesprawdzonego źródła. Wydaje się, że aspekt ten wymaga dużej ilości uwagi i wsparcia ze strony wszystkich nauczycieli uczących, nie tylko w języku obcym.

Wśród czynników związanych z osobą ucznia (PS 3) istotnymi okazały się:

- ▶ kształcenie w warunkach półautonomii, a zwłaszcza:
 - praca indywidualna kierowana,
 - możliwość pisania prac dodatkowych (za które można było uzyskać dodatkową ocenę, wyłącznie korzystną zdaniem ucznia),
 - metarefleksja.
- ▶ niektóre czynniki osobowościowe, a zwłaszcza sumienność i otwartość na nowe doświadczenia.

Podjęto też próbę sformułowania wniosków natury metodologicznej. Wydaje się, iż metodologia badań jakościowych spełniła swoje zadanie, gdyż z definicji badanie nie zostało zawężone do wybranych pojedynczych czynników, lecz pozwoliło uzyskać szerszą panoramę w wymiarze indywidualnym. Szczególnie przydatnym narzędziem okazały się być wywiady, zwłaszcza, że wśród opisanych uczniów znalazł się jeden otwarcie deklarujący niechęć do kwestionariuszy (nie wiemy ilu takich uczniów tak naprawdę było). Uczeń ten, mówiąc o autonomii oświadczył, iż „sama idea jest dobra, ale nie podoba mi się *charakterystyka ucznia autonomicznego*” (Majewska, 2013: 429). Miał on na myśli kwestionariusz z EPS. Natomiast przydatne do właściwej interpretacji wyników w przypadku niektórych uczniów okazały się psychologiczne osobowości.

9. Podsumowanie

W kwestii rozwoju autonomii, powróćmy do pytania sformułowanego we wstępie: czy uczniowie klas dwujęzycznych, którym stworzono odpowiednie warunki, są rzeczywiście tak autonomiczni, jak na to wskazuje powszechne przekonanie ich dotyczące?

Po pierwsze, w przypadku klas dwujęzycznych z JH okazało się, że 3-4 godziny w tygodniu zajęć samego języka (pozostałe godziny we wszystkich wariantach kształcenia to godziny PNJ) nie wystarczają, żeby zaspokoić potrzeby samokształceniowe uczniów w zakresie tego języka. Pojawiła się też u kilku uczniów potrzeba zgłębienia kultury krajów Ameryki Łacińskiej, gdyż, przypomnijmy, uczniowie mają dużą ilość godzin z kultury w ramach PNJ, ale dotyczy to kultury Hiszpanii. Co więcej, potrzeby uczniów sygnalizowane w ramach wywiadów początkowych różniły się między sobą na tyle znacząco, że sprostanie im w trakcie lekcji jest utopią, z góry skazaną na niepowodzenie. Jedynie indywidualne podejście może okazać się tu właściwym remedium.

Po drugie, co prawda system niejako „wymusza” od ucznia korzystanie z wielu źródeł w co najmniej dwóch językach, jednak badania pokazały, że uczniowie w znakomitej większości przypadków nie są przygotowani do tego zadania i wymagają specjalnego treningu krytycznej oceny i opracowywania źródeł. Wydaje się, że im więcej nauczycieli uczących na swoich przedmiotach taki program by wdrożyło, tym więcej uczniów miałyby szansę poczynić postępy w tym zakresie.

Po trzecie, w klasach dwujęzycznych znajdują się uczniowie wybitnie zdolni, ale oprócz nich klasy te tworzą też uczniowie o zdolnościach bardziej przeciętnych, jak również tacy, którzy mają specyficzne problemy w uczeniu się, wszak system ich z takich klas nie wyklucza, i słusznie naszym zdaniem. Klasy dwujęzyczne, z racji zwiększonej ekspozycji na język obcy, wydają się być idealnym środowiskiem dla takich uczniów, gdyż przy niższej ilości godzin mogliby mieć oni problem z osiągnięciem poziomu językowego pozwalającego na w miarę swobodną komunikację.

Co najważniejsze, badania pokazały, że stan wyjściowy autonomii uczniów klasy pierwszej (drugi rok nauki w liceum), zbadany z uwzględnieniem ich samooceny w oparciu o EPJ i towarzyszące mi arkusze uszczegóławiające oraz wywiady indywidualne, okazał się być bardzo zróżnicowany w zależności od osoby oraz od zakresu i stopnia autonomii. Nie można zatem przyjmować założenia, że uczeń jest autonomiczny, gdyż jest uczniem klasy dwujęzycznej. Należy też pamiętać, że taki system kształcenia stawia przed uczniem dużo wyższe wymagania w zakresie autonomii.

Przeprowadzone badanie nie pozwala na wnioski dotyczące szerokiej populacji, gdyż w takim celu należałoby uciec się do badań statystycznych, które jednak oparte są na analizie wpływu wyizolowanych czynników i gubią nieraz istotne różnice indywidualne. Z całą pewnością należy podkreślić potrzebę dalszych badań nad rozwojem autonomii uczniów klas dwujęzycznych.

Bibliografia

- Bartczak, E., Lis, Z., Marciniak, I. i Pawlak, M. (2005). *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych I studentów*. Warszawa: CODN.
- Krasowicz, G./Kurzyń-Wojarska, A. (1990). *Kwestionariusz do badania poczucia kontroli (KBPK)*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Krawczyk, V. (2010). „Nauczanie dwujęzyczne a przepisy prawa oświatowego”. *Języki Obce w Szkole nr spec. 6*. 158-159.

- Majewska, R. (2013). „Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Dydaktyka zadaniowa a rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej w warunkach półautonomii”. Nieopublikowana praca doktorska napisana w Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Majewska R. (2014) „Rozwój kompetencji dyskursywnej na przykładzie porównań interkulturowych – sprawozdanie z badań przeprowadzonych w klasach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim” w: *Języki obce w szkole*, numer specjalny, czerwiec 2014.
- Mehisto, P./Marsh D./Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- MEN. (2008). *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum i pięcioletniego technikum*. Dostępne online: <https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/01/zalacznik-nr-1.pdf> [data dostępu: 20.08.2018].
- Pawlak, M. (red.) (2004a). *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.
- Pawlak, M. (red.). (2008a). *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.
- Pawlak, M. (red.). (2011). *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.
- Tatoj, C., Majewska, R., Sychała, M., Zając, M./ Piech, E. (2008). *Raport ewaluacyjny. Sekcje dwujęzyczne z językiem hiszpańskim w Polsce*. Warszawa: CODN.
- Wilczyńska, W. (1999). *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: PWN.
- Wilczyńska, W. (2002). (red.). *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. (2002a). “Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej”. [W:] Wilczyńska, W. (red.). 2002. 51-67.
- Wilczyńska, W. (2002b). “Osobista kompetencja komunikacyjna: między postawą a działaniem”. [W:] Wilczyńska, W. (red.) 2002. 51-67.
- Zawadzki, B./ Strelau, J./ Szczepaniak, P./ Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McRae. Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Katarzyna WALKOWSKA

 <https://orcid.org/0000-0003-3596-5366>

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Interkulturelles Lernen und Lehren im Fremdsprachenunterricht – warum, wozu und wie?

Summary

The aim of this article is to discuss the problem of intercultural competence and communication. The author wants to draw attention to the phenomenon of the concept of culture and its role in the process of developing intercultural communication and intercultural competence.

Keywords: foreign language teaching, intercultural competence, intercultural communication

1. Einleitung

Der Anfang des dritten Jahrhunderts hat das humanistische Milieu in dem Zustand gleichzeitig der Unsicherheit und der Hoffnung angetroffen (vgl. Grzybowski 2011: 22). Die seit den 1960er Jahren permanenten Migrationswellen nach Mittel- und Osteuropa, der heute viel zitierte und besprochene Globalisierungsprozess, die Entwicklung von Tourismus verlangen neue Wege, Möglichkeiten und Mittel, die daraus folgende Annäherung von Menschen und ihren Kulturen wirksam und ohne Konflikte zu gestalten. Seit Beginn der 90er Jahre konnte man in den Industrienationen der Welt wieder ein verstärkter Zuwanderungsstrom beobachten. Sprachliche Vielfalt und Kommunikation und Sprachbegegnungen beeinflussen zunehmend die schulische Realität. Kein Wunder, dass sie zu relevanten pädagogischen und bildungspolitischen Anforderungen geworden sind (Schmölzer-Eibinger 2007: 156).

Beim Überschreiten der Grenzen, beim steigenden Tourismusverkehr und demzufolge beim Kontakt mit Mitgliedern anderer Kulturen spielt die Sprache immer wichtigere Rolle ab. Sie sollte nicht nur als Informationsübermittlungsinstrument wahrgenommen werden. Die Sprache wird in der globalisierten Welt eines des wichtigsten Kommunikationsinstruments unserer Zeit. Ihre Bedeutung wird aber heute oft unterschätzt.

Während bis Ende der 1970er Jahre die traditionelle Landeskunde Kernbereich des schulischen Fremdsprachenunterrichts war, musste man auf die wachsende Entwicklung in

den Bezugswissenschaften und der Fremdsprachendidaktik, sowie auf die gesellschaftliche Entwicklung und ihre Anforderungen durch ein neues Konzept reagieren. Die Antwort auf daraus resultierenden Fragen und Problemen versuchte die in den Erziehungswissenschaften entstandene Ausländerpädagogik zu finden, die auch zu Veränderungen in dem Fremdsprachenunterricht beitrug (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 38f.). Das Hauptkonzept der Fachdiskussion um die Integration von Schülerinnen und Schülern, die unterschiedliche Herkunft und Muttersprache haben, ist seit Beginn der 80er Jahre die Konzeption des interkulturellen Lernens. Interkulturelles Lernen wird in diesem Sinne als *Erziehung zu kultureller Offenheit und zur Überwindung von Ethnozentrismus und Rassismus* (Schmölzer-Eibinger 2007: 156f.). Dem Konzept gemäß sollte die Schule die Idee der Toleranz fördern. Sie sollte die Lernenden aufklären, dass jede Kultur ihre ganz spezifischen Merkmale besitzt und durch eigene Arten des Erlebens und der Verhaltensmuster geprägt wird (ebd.).

Es unterliegt keinem Zweifel, dass all diese Prozesse ohne Teilnahme von Kommunikation nicht möglich wären. Deswegen wird der Begriff der interkulturellen Kommunikation in der Fremdsprachendidaktik allgemein verwendet. Viele stellen sich aber die Frage, was diese interkulturelle Kommunikation eigentlich ist. Widawska (2006: 22) betont, dass fremdsprachige Kommunikation, die immer kulturelle Elemente enthält, mit der nationalen und fremden Kultur verbunden ist. Aus diesem Grund ist es relevant, den Begriff „Kultur“ genauer zu besprechen.

2. Kultur – Begriffsannäherung

Für den Begriff „Kultur“ ist eine *terminologische Vielfalt* (Adamczak-Krysztofowicz 2003: 19) charakteristisch. Man spricht von dem traditionellen (Kretzenbacher 1992), anders gesagt, einem engen Kulturbegriff (Seelye 1976) oder auch von Kultur im engeren Sinne (Benecke 1995). Im Gegensatz dazu funktioniert die *naturwissenschaftliche und anthropologische Bedeutung dieses Terminus* (ebd.), die zur Entstehung des erweiterten Kulturbegriffs (Seelye 1976, Szczodrowski 1997) führt. Zum Schluss benutzt man die Definition der „fremdsprachigen Kultur“ (Pfeiffer 2001, Kaikkonen 1997), die eng mit dem interkulturellen Ansatz im fremdsprachlichen Unterricht verbunden wird.

Das Kulturphänomen besteht darin, dass sie viele Interpretationen zulässt. In den Printmedien wird sie aus der Perspektive der Kunst, künstlerischer Leistungen, Errungenschaften einer Nation usw. wahrgenommen. In den elektronischen Medien wird Kultur mit Sport und Unterhaltung assoziiert. In der Touristikbranche bezieht sich Kultur auf

das kulturelle Angebot und wird vielfach als ein Element der Freizeitgestaltung verstanden (ebd.). Der Kulturbegriff gewinnt auch in der Fremdsprachendidaktik an Bedeutung. Aus diesem Grund ist es notwendig, den Begriff „Kultur“ zu definieren, um die Gefahr von Missverständnissen zu reduzieren.

Man sollte mit der Erklärung der Etymologie des Wortes „Kultur“ beginnen. Der Kulturbegriff – *cultura, cultus* - kommt aus dem Latein und wurde vom Wort *colo, colere, colui, cultam* abgeleitet. Im klassischen Latein war *cultura* ein landwirtschaftliches Fachwort und bedeutete „Landbau“, „Pfleger (des Körpers und Geistes)“ (vgl. DUDEN 2007: 1028). Ein neues Kulturkonzept ist Cicero zuzuschreiben, der seine metaphorische Definition der Philosophie als „*cultura animi*“ bezeichnete. Diese metaphorische Kulturauffassung bleibt in der europäischen Geistesgeschichte bis ins 19. Jahrhundert lebendig (vgl. Miħulka 2008: 14).

Es gibt viele Kulturdefinitionen, die oft voneinander abweichend und sogar widersprüchlich sind. Aus diesem Grund sind die Worte des deutschen Philosophen Gottfried Herder sehr bedeutend, der schon im 18. Jahrhundert im Vorwort zu den „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ (1784-1791) geschrieben hat, dass es nichts so Unbestimmtes gibt, wie Kultur.

Für das interkulturelle Lernen ist bei der Definition die Berücksichtigung der unterschiedlichen und voneinander verknüpften Elemente von Kultur (wie z.B. Sprache, Politik, Geschichte, Literatur, Kunst etc.) sehr relevant (vgl. Keller 1996: 228, in Jańska 2006: 20). Wenn man eine fremde Sprache lernt, lernt man auch die Kultur des Zielsprachenlandes kennen (Miħulka 2010: 23), denn „Fremdsprachenlernen heißt: Zugang zu einer anderen Kultur suchen“ (Krumm 1994: 28). Im Fremdsprachenunterricht kommt es zum "Zusammenstoßen" der eigenen mit der fremden Kultur, zur Begegnung der unterschiedlichen Normen, Regeln und Tradition. Die neue - andere Kultur wird mit der eigenen konfrontiert und durch das Prisma der eigenen Kultur wahrgenommen (Miħulka 2010: 24).

Im Fremdsprachenunterricht vermittelt man die Aspekte der eigenen und der fremden Kultur, das unbedingte Wissen, was den Lernenden ermöglicht, alle Unterschiede und Zusammenhänge zwischen den beiden Kulturen zu finden, sie angemessen zu interpretieren und zu verstehen. Ohne dieses Wissens ist es unmöglich, sich entsprechend der Situation zu verhalten, auf die bestehende Situation *adäquat zu reagieren und zu agieren* (ebd.).

Schon Göhring (1980) hat eine erfolgreiche Definition vom Kulturwissen geschaffen. Die von ihm umfasste Definition enthält das Wissen über eigene und fremde Kultur, die in einem Zusammenhang gemeinsam stehen. Des Weiteren führt er aus, dass die Kultur alles ist, was ein Individuum wissen muss, um im Stande zu sein, zu beurteilen, ob und in welchem Maße das Verhalten der Einheimischen unseren Erwartungen entspricht und wo sich ihre Verhaltensweise von unseren Erwartungen unterscheidet.

Kultur wird manchmal als eine Gruppe selbst, die durch eine gemeinsame Lebensweise markiert ist, nicht als eine Lebensweise einer Gruppe, definiert. Brislin (1981: 3) neigt zu dieser Definition, für den eine Kultur mit einer identifizierbaren Gruppe als gleich angesehen ist, in der gemeinsame Normen funktionieren, gemeinsame Werte geachtet und gemeinsame Erfahrungen gesammelt werden.

Kultur wird auch oft mit Kommunikation assoziiert. Der amerikanische Anthropologe Edward T. Hall hat in 1959 die kürzeste Definition der Kommunikation und Kultur formuliert, indem er zugleich betonte, dass Kultur Kommunikation und Kommunikation Kultur sei. Das bedeutet, dass Kultur, in der wir leben, den Kommunikationsstil bestimmt, und umgekehrt – der Kommunikationsstil modifiziert unsere Kultur (vgl. Szopski 2005: 5). Szopski betont weiter, dass wir unsere Kultur im Sozialisationsprozess lernen, deshalb kommunizieren die Mitglieder verschiedener Kulturen anders (ebd.).

Jede konkrete Gesellschaft, jedes Individuum hat seinen eigenen Platz in Zeit und Raum. In dieser Zeit-Raum-Dimension verarbeitet der Mensch die Innen- und Außenwelt. Als Folge von vielen Erfahrungen, die er heutzutage macht, ändert er nicht nur seine soziale und kulturelle Lage, sondern er verarbeitet auch seine Welt (vgl. Leoński 2005: 12). Der Begriff „Kultur“ ist in der Gesellschaft allgemein bekannt und wird sehr oft verwendet. Er ist auch für Methodiker und Wissenschaftler, die sich mit dem Thema „interkulturelle Kompetenz“ befassen, ein Schlüsselbegriff. Die Erklärung und Definition dieses Begriffs ist eine Basis für weitere Überlegungen. Es unterliegt keinem Zweifel, dass der Begriff „Kultur“ gegenwärtig und in verschiedenen Kontextbezügen verwendet wird. Dies betrifft nicht nur den wissenschaftlichen Dialog in den Fachkreisen, sondern auch die alltägliche Kommunikation.

3. Kultur und Sprache - Verhältnisse zwischen den beiden Begriffen

Viele Wissenschaftler behaupten, dass die Sprache ein Kulturträger ist, oder dass sie den Menschen einen Zugang zur Kultur, die sie kennen, ermöglicht. Man benutzt auch eine

Metapher, nach der die Sprache ein „Schlüssel“ zu Kultur ist (vgl. Banach 2003: 3). Die gegenseitigen Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur haben Philosophen, Sprachwissenschaftler und Soziologen reflektiert.

Einer der ersten Forscher, der Aufmerksamkeit auf die Einheit der Sprache und Kultur gelenkt hat, war Wilhelm von Humboldt – der deutsche Sprachwissenschaftler, der um die Wende von 18. zum 19. Jahrhundert gelebt hat. Nach Humboldt gibt es eine gegenseitige Korrelation zwischen Sprache und Kultur, weil jede Kultur mit der Nationalität verbunden ist. Einerseits bildet die Nationalität die Sprache und andererseits ist es umgekehrt – die Sprache drückt den Geist der bestimmten Nationalität aus (vgl. Koniewicz 1997: 306f.):

Język jest rezultatem ducha narodu, emanacją jego najbardziej istotnych cech. Nie oznacza to wszakże, iżby nie wywierał on zwrotnego wpływu na życie narodów – duch narodu jest wprawdzie przyczyną sprawczą języka, tym niemniej sam podlega oddziaływaniom ze strony wywołanego przez siebie skutku. Język stanowi, jak powiada Humboldt, pierwszy i konieczny szczebel, z którego naród zaczyna piąć się w górę ku wyższym etapom swego kulturowego rozwoju. To obopólne powiązanie rozwoju języka oraz innych zakresów kultury są nierozzerwalne i towarzyszą sobie od początku historii danego narodu (Andrzejewski 2005: 40).

Daraus folgt, dass die Sprache ein integraler Teil der Kultur ist. Sie ist sowohl ein Kulturträger, als auch der empfindlichste Messer ihrer Verwandlungen. Sie ist ein Bindemittel der kulturellen Gesellschaften und das Fremdsprachenlernen ist das "Öffnen des Fensters" zu der fremden Kultur (vgl. Aleksandrowicz-Pędlich 2005: 13).

Eine sehr wichtige Rolle bei der Erforschung von Zusammenhängen zwischen Sprache und Kultur hat Malinowski gespielt. Er behauptet, dass die Sprache in der Kultur einer Nationalität „verankert“ sei, und den Glauben und die Gefühle einer Gesellschaft ausdrücke:

language is essentially rooted in the reality of the culture, the tribal life and customs of the people, and ... it cannot be explained without constant reference to these broader concepts of verbal utterance (Malinowski 1923: 305).

In der Fachliteratur wird zwischen sprachlichem Universalismus und extremem Relativismus differenziert. Nach Ansicht von Universalisten wird die Sprache als ein autonomer Bereich wahrgenommen. Diese Theorie besteht darin, dass dieselbe Information in verschiedenen Sprachen formuliert werden kann. Die Befürworter des sprachlichen Relativismus sind Anhänger der sog. Sapir-Whorf-Hypothese vom Anfang des 20. Jahrhunderts, die davon ausgeht, dass das Denken durch die Sprache bestimmt wird.

Pawłowska (2009: 58) betont, dass die Sprache einer Gesellschaft ohne Bezug auf die Kultur, mit der sie eine untrennbare Ganzheit bildet, nicht betrachtet werden kann. Wie Odelski (2005: 22f.) bemerkt, stellt die Sprache als ein Kommunikationsmedium der bestimmten Intentionen und Inhalte dar. Sie ist eine „Vorpost“ unserer Meinungen, manifestiert unsere Emotionen, steckt das Gebiet ab, außerhalb dessen kann die Welt existieren (und oft existiert), die wenn nicht neutral, dann so konstruiert wird, dass sie weit von menschlichen Meinungen, Glauben und Träumen ist. Das ist die Welt gegenüber deren, sich unser alltägliches Streben nach dem Ziel mit dem Wort wehrt (ebd.).

Kramsch (1999: 3) bemerkt, dass zwischen Sprache und Kultur die dreierlei verschiedenen Relationen vorkommen. Die Sprache drückt aus und bestimmt nicht nur die kulturelle Realität einer Gesellschaft. Sie ist auch ein Werkzeug, mit dessen Hilfe die Menschen ihre Einstellung zu einer Sache oder zu einem Problem beschreiben und miteinander kommunizieren können. Außerdem bestimmt und symbolisiert sie eine kulturelle Realität, in der sie als ihr Bestandteil funktioniert. Wenn ein Mitglied einer Gesellschaft seinen Kommunikationspartner eine Nachricht überweisen möchte, hat er viele Möglichkeiten dazu. Man kann eine Nachricht per Telefon, Brief, E-Mail oder SMS übermitteln. Man kann sich treffen oder seine Botschaft in der Zeitung, in der Zeitschrift oder im Internet drucken. Bei der betreffenden Vermittlungsform der Information können verschiedene Sprachmittel verwendet werden. Sie werden alle durch einen inneren (d.h. von der Kultur abhängigen) Wirklichkeitsbegriff einer Gemeinschaft repräsentiert. Man muss bemerken, dass die kulturelle Wirklichkeit ein synchronischer Begriff ist und sich auf den Momentan-Zustand einer Gesellschaft bezieht. Die Wahlmöglichkeiten zur Informationsvermittlung innerhalb einer Kommunikationsgemeinschaft sind von ihrem jeweiligen Entwicklungsstand abhängig. Heutzutage ist das Nutzen des Handys oder des Computers so offensichtlich, dass niemand darüber nachdenkt, was er machen würde, wenn das kulturelle Entwicklungsniveau der Gesellschaft diese Art und Weise der Informationsvermittlung nicht bieten würde. Jede Sprache besitzt auch ein bestimmtes Zeichensystem. Diese in der bestimmten kulturellen Wirklichkeit existierenden sprachlichen Zeichen machen eine Realitätsbeschreibung aus. Das ist aber nur eine symbolische Beschreibung. Wenn zum Beispiel die Mitglieder der polnischen Gesellschaft sagen wollen, dass sie ein Objekt sehen, das vier Räder hat und sich selbständig bewegt, benutzen sie das Wort „samochód“. Dieses Wort symbolisiert ein Objekt der kulturellen Wirklichkeit und jedes Mitglied der Gesellschaft wird wissen, worum es geht.

4. Der Begriff des "Interkulturellen Lernens und Lehrens"

Viele Autoren und Sprachwissenschaftler (u.a. Doyé 1994: 43; Gnutzmann 1994: 65; Krumm 1994: 116) beklagen die Ungenauigkeit des Begriffs *Interkulturelles Lernen* (IKL). Dies verwundert nicht, weil im Zusammenhang mit diesem Begriff solche Begriffe wie z.B. interkulturelle Kommunikation, interkulturelle Kommunikationsfähigkeit sowie Fremdverstehen genannt werden. Der Begriff des interkulturellen Lernens könnte nach Solmecke (1994: 165) der älteren Landeskunde einfach ersetzen und folglich keine Unterscheidung mehr getroffen wird. Etwas präziser bedeutet dies, dass der Lernende in einem prinzipiell unabschließbaren Lernprozess bestimmte Kenntnisse aus dem Bereich der eigen- und fremdkulturellen Normen, Werte und Verhaltensmuster erwirbt. Der Besitz solcher Kenntnisse und solchen Wissens ermöglicht den Lernenden, sich innerhalb und gegenüber einer Zielsprachenkultur offen zu verhalten und dabei fähig und bereit ist, vor diesem Hintergrund seine eigene Kultur kritisch zu reflektieren (vgl. Leupold 2007: 277). Die Idee dieses Lernprozesses besteht darin, dass der Schüler lernen soll, Verschiedenheit zwischen Menschen und Kulturen zu tolerieren, die Angehörigen anderer Kulturkreise sensibel zu betrachten und durch die Entdeckung und das Erlernen des Fremden die eigene Kultur aus einer anderen, neuen Perspektive wahrzunehmen und zu behandeln.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das interkulturelle Lernen die Perspektive einer Wechselbeziehung von eigener und fremder Kultur eröffnet. Die Hauptrolle spielt hier die Interdependenz von Kulturen, nicht die Entdeckung der Kulturen separat ab.

5. Interkulturelles Lernen und Lehren im Fremdsprachenunterricht

Der Begriff des interkulturellen Lernens "hielt lange Zeit im Hintergrund". Es gab keine Fachdiskussion, die mit diesem Thema verbinden würde. Erst seit Mitte der 70er Jahre kann man einige Notizen darüber finden¹. Interkulturelles Lernen wurde dann als die Korrelation und Integration von Sprache, Sprachunterricht und Kulturkunde verstanden (Adamczak-Krysztofowicz 2003: 34f.). Die Theorie von einem Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur wird in den 90er Jahren von vielen anderen Forschern und Wissenschaftlern aufgenommen². Viele von ihnen unternahmen den Versuch, den Begriff des interkulturellen Lernens *zum Schlüsselbegriff des Fremdsprachenlernens zu machen* (Buttjes 1991: 2) und ihn als ein Ziel der Fremdsprachendidaktik zu bestimmen (Adamczak - Krysztofowicz 2003: 35).

¹ Mehr dazu Vereščagin/Kostomarov (1972), Pfeiffer (1977, 1980)

² Dazu gehören z.B.: Krumm (1994), Solmecke (1994), Zawadzka (1997), Szczodrowski (1997), Pfeiffer (2002)

Die Kultusministerkonferenz von 1996 hat in ihren Richtlinien viel Kraft dem Thema der Interkulturalität in der Schule gewidmet und den Bildungsauftrag postuliert, dass alle Menschen gleichwertig und ihre Wert- und Normenvorstellungen und ihre kulturellen Orientierungen achten sein sollen (Schmidt-Bernhardt/Stork/Adamczak-Kryzstofowicz/Rybszleger 2011: 87). Schnabel und Bianchi Schaeffer (2008: 8) betonen, dass „Schule bei der interkulturellen Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen Einstellungen und Verhaltensweisen fördern sollte, die dem ethischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind.“ Dementsprechend besteht die Aufgabe der Schule darin, dazu zu führen, kulturelle Verschiedenheit als wertvolle Sammlung und begehrenswerte Aufforderung zu erfahren (Schmidt-Bernhardt/Stork/Adamczak-Kryzstofowicz/Rybszleger 2011: 87).

Das Konzept des interkulturellen Lernens wird von vielen Fremdsprachendidaktikern unterschiedlich verstanden und sie nehmen verschiedene Stellung zur Sache, wenn es sich um den Entwurf handelt. Hunfeld (1994: 94) betont, dass Fremdsprachenlernen schon immer interkulturell ist. Nach Krumm (1994: 116ff.) sind interkulturelle Inhalte im Fremdsprachenunterricht nicht neu. Des Weiteren führt er aus, dass die Wahrnehmung durch die kultur-kontrastive Handlungen trainiert wird. Solmecke (1994: 165) ist aber der Meinung, dass man den Begriff durch *die ältere Landeskunde* ersetzen.

Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation sind Begriffe, die als Zielvorstellungen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik und des modernen Fremdsprachenunterrichts wahrgenommen werden (Kaikkonen 1997: 78). Die Voraussetzungen und Ideen interkulturellen Lernens sprechen dafür aus, „dass sich die Begegnungen und Kommunikation mit anderen Menschen ohne beiderseitiges Lernen reibungslos oder erfolgreich nicht abspielen können“ (ebd.). Interkulturelles Lernen wird heutzutage als ein relevantes Ziel der schulischen Erziehungstätigkeit betrachtet und der heutige Fremdsprachenunterricht zielt besonders auf interkulturelles Lernen (Kaikkonen 2002: 3). Alle können sich in der heutigen Schule den Fremdsprachenunterricht ohne Einführung der interkulturellen Inhalte oder ohne Entwicklung der interkulturellen Kompetenz.

Jedes Individuum, jeder Mensch kommt zur Welt in einem bestimmten Kulturkreis. Diese Kulturumgebung schenkt ihm ihre Sprache, ein System von Normen und Werten,

Kommunikations- und Verhaltensmuster und -modelle usw. Kenntnis in eigener Kultur spielt eine sehr relevante Rolle, weil Fremdes immer aus der eigenen Perspektive betrachtet wird (ebd.). Interkultureller Fremdsprachenunterricht bringt solche Begriffe wie Rassismus, Ethnozentrismus, Xenophobie, Nationalismus, Diskriminierung näher. Dadurch lehrt man auch tolerant zu sein. Interkulturelles Lernen schenkt Aufmerksamkeit der interkulturellen Zusammenarbeit, der europäischen Integrationsentwicklung. Eine bedeutende Rolle in diesem Prozess spielt die Öffnung der Grenzen zwischen Ost und West. Interkulturelles Lernen macht uns auch aufmerksam auf die weltweiten Probleme, wie z.B. Umweltfrage, Überbevölkerung, Kriege, Ungleichgewicht in der Verteilung der Ressourcen.

6. Die Elemente des interkulturellen Lernens und Lehrens im DaF-Unterricht

Interkulturelles Lernen und Lehren stehen in enger Verbindung mit dem Begriff der Authentizität. Diese Konzepte verbinden mit persönlichen Erfahrungen und die Bedeutung von Lehrinhalten (Kaikkonen 2002: 11). Nach Pauli Kaikkonen (ebd.) spielen die authentischen Texte und Kontakte mit Vertretern der fremden Kultur, dank ihrer reichhaltigen Auswahl an authentischen Elementen, eine sehr relevante Rolle. Die Einführung authentischer Materialien sollte ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein. Es scheint, dass die Suche nach einem perfekten authentischen Text für einen Fremdsprachenunterricht für den Lehrer nicht allzu kompliziert ist, insbesondere im Zeitalter des Zugangs zum Internet und des einfachen Zugangs zu Informationen. Leider kommt es häufig vor, dass der ausgewählte Text die Erwartungen der Schüler nicht erfüllt und ihnen viele Schwierigkeiten bereitet. Erstens sind authentische Texte für Lernende zu linguistisch schwierig, d. H. Sie enthalten ein unbekanntes Vokabular, oder "gespickt" sind schwierige grammatikalische Strukturen. Das Problem können auch Analogien zu historischen Ereignissen oder zur Kultur des Sprachraums sein, die für sie aufgrund unzureichender Kenntnisse der Schüler unleserlich sein können. Eine weitere Schwierigkeit ist das Volumen des Textes. Sie sind oft zu lang und motivieren daher nicht, mit ihnen zu arbeiten. Trotz ungewöhnlicher Probleme bei der Wahl des Textes für den Fremdsprachenunterricht sind sie jedoch ein besonderer Wert als echtes Objekt fremder Kultur. Sie dienen oft auch als visuelle Informationsquelle. Betrachten wir Fotos oder Illustrationen in einer farbigen Presse, lernen wir viel über die Kultur einer bestimmten Gemeinde, beispielsweise lernen wir die Art der Kleidung, die Wohnbedingungen oder Verhaltensweisen von Vertretern anderer Kulturen

kennen. Fernsehprogramme oder Radioprogramme stellen jedoch reale Kommunikationssituationen dar, in denen wir als Empfänger verbale und nonverbale Kommunikationsmethoden erleben. Neben authentischen Materialien spielen authentische Treffen mit Vertretern anderer Kulturen eine sehr wichtige Rolle beim Unterrichten einer Fremdsprache. Krystyna Mihulka (2013: 60) definiert als *interkulturelles Treffen* „jeden Kontakt mit einer Fremdsprache und der darin reflektierten Kultur (...), in der unsere eigene, uns vertraute und uns vertraute mit dem Neuen, Anderen, Fremden zusammentreffen“. Das Aufeinandertreffen mit neuer, fremder Sprache und damit verbunden einer anderen Kultur führt zu Vergleichen neuer Kuriositäten, kultureller Einzigartigkeit mit Erfahrungen, die mit der Kommunikation mit der einheimischen Kultur verbunden sind. Diese Treffen können extreme Emotionen von Euphorie bis Frustration hervorrufen, was zur Bildung von Stereotypen und Vorurteilen gegenüber anderen Nationalitäten, mangelndem Selbstvertrauen, Kulturschock und Abneigung gegen alles Neue und Fremde führt. Diese Kontakte können aber auch zu einem erwartungsgemäßen positiven Ende führen und die Entwicklung von Kompetenzen von sprachlich über kommunikativ bis interkulturell anregen (ebd.). Durch diese Kontakte erhalten die Studierenden die Möglichkeit, eine ausreichende Kompetenz in kommunikativen interkulturellen Situationen zu erlangen, was Rogers/Steinfatt (1999: 222) jedoch nicht garantiert. Die Qualität dieser Treffen spielt eine entscheidende Rolle. Wie von Apeltauer (1994: 3ff.) betont, hängt die Qualität dieses Treffens zwischen Vertretern verschiedener Kulturen und Gemeinschaften in hohem Maße von den Kenntnissen ab, die sich auf den historischen Hintergrund des Gesprächspartners sowie auf situative und individuelle Faktoren beziehen. Einer der Hauptvorteile interkultureller Begegnungen ist die Möglichkeit längerer persönlicher Kontakte zu Vertretern der fremden Kultur. Persönliche Treffen - im Idealfall auch Freundschaft und Anerkennung der Identität anderer - bringen den Parteien gegenseitigen Nutzen. Vor allem motivieren sie die Schüler, die Sprache und Kultur eines Freundes, eines Kollegen, zu lernen. Persönliche oder postalische Kontakte werden auch zum Informationsaustausch verwendet.

Trotz der verschiedenen Meinungen über das interkulturelle Lernen und Lehren kann man feststellen, dass das Verdienst des interkulturellen Ansatzes im fremdsprachlichen Unterricht unschätzbar ist und beruht nach Roche (2001) darauf, die Korrelation zwischen sprachlichem und kulturellem Lernen wieder stärker zu präsentieren. Schmidt-Bernhardt/Stork/Adamczak-Krysztofowicz/Rybszleger (2011: 87) betonen, dass das Hauptziel des interkulturellen Lernens in der Schule und in Studium besteht darin, die

Lernenden zu einem angemessenen Handeln fähig zu machen und sie für „ein respektvolles und akzeptierendes Zusammenleben verschiedener Kulturen zu sensibilisieren“.

7. Interkulturelles Lernen als offizielles Postulat für den modernen Fremdsprachenunterricht

Die didaktischen Konzeptionen widerspiegeln die aktuellen sozial-zivilisatorischen Bedingungen und Denktendenzen (vgl. Wilczyńska 2010: 113). Kein Wunder, dass sich der moderne Fremdsprachenunterricht auf interkulturelles Lernen bezieht (Kaikkonen 2002: 3). Diese Meinungs- und wissensbildende Prozesse im Bereich der Didaktik können gebildet werden und sie sind durch die aktive Bildungspolitik auf Niveau der Europäischen Union und der bestimmten Mitgliedsländer geprägt (vgl. Wilczyńska 2010: 113). Man nimmt derzeit an, dass strikt sprachliche Kompetenzen (Wissen der Phonologie, der Morphologie, der Lexik, der Semantik und der Syntax) nicht ausreichend sind, damit der Lernende den kommunikativen Erfolg erreichen kann³ (vgl. Chłopek 2009: 61). Die gegenwärtigen Modelle der Kommunikationskompetenz berücksichtigen das (inter)kulturelle Wissen und Bewusstsein, die eine Bedingung sind, an dem sehr wichtigen für heutigen Europa interkulturellen Dialog erfolgreich teilzunehmen (ebd.).

Schon am Anfang des europäischen Integrationsprozesses, nach den Grausamkeiten des zweiten Weltkrieges, haben die Väter der ersten Europäischen Gemeinschaften - Jean Monnet und Robert Schuman einen visionären und gleichzeitig realistischen Bauplan von Europa. Er hat auf die Zusammenarbeit, nicht auf die militär-politische Rivalität beruht (vgl. Wilczyńska 2010: 114).

Der seit 1971 aufgenommene *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, in Polen gekannt als *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ)⁴, der seit September 2000 entscheidend (englischsprachigen) Version⁵ publiziert ist, kann als Versuch verstanden werden, eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrwerken, Prüfungen, Lehrplänen und Richtlinien usw. für ganz Europa zu bilden. Er definiert Kompetenzniveaus, die dem Lernenden ermöglichen, Vorschritte auf jeder Stufe des lebenslangen Lernens von Fremdsprachen zu messen und erleichtert den Vergleich und

³ Mehr dazu Bachman (1990), Europarat (2001/2003)

⁴ Seit 2003 funktioniert eine polnische Version

⁵ Seit Februar 2001 existiert auch eine deutsche Version, abrufbar auf der Homepage des Goethe-Instituts (<http://www.goethe.de/z/50/i0/htm>)

Anerkennung von Sprachqualifikationen. Dieses Dokument trägt auch zur Stärkung der Zusammenarbeit in Europa im Sprachenlernen bei und entwickelt die Mehrsprachigkeit und Kulturbewusstsein der Gesellschaft. Seine Rolle besteht auch darin, zur Reflexion und Diskussion über das Sprachenlernen- und Lehren anzuregen und die Mobilität in Europa zu unterstützen.

Die fundamentale Rolle interkulturellen Lernens hat auch in den offiziellen Dokumenten einen Ausdruck gefunden. Dieser Aspekt wird als unbedingt erforderlicher Bestandteil des modernen und zukunftsorientierten Fremdsprachenunterrichts angesehen. Der Beirat „Deutsch als Fremdsprache“ des Goethe-Instituts hat 1997 ein Thesenpapier formuliert, dem eine wegweisende Funktion beim Lernen und Lehren von Deutsch als Fremdsprache zugeschrieben werden kann.

Man muss auch betonen, dass die Politik der Europäischen Kommission, die als Ziel den Schutz und die Vermarktung der sprachlich-kulturellen Verschiedenheit Europas hat, übereinstimmend mit Aufzeichnungen der wesentlichen internationalen Urkunden ist. Dazu gehört zum Beispiel Konwencja dotycząca ochrony i promocji różnorodności ekspresji kulturalnych (*dt. Die des Schutzes und der Vermarktung betreffende Konvention der Verschiedenheit der kulturellen Expressionen*), die von UNESCO (2005) bearbeitet wurde. Sie wurde im Jahr 2009 von Polen ratifiziert. Sie definiert Interkulturalität als gleiche Interaktionen zwischen verschiedenen Kulturen und Produkten der kulturellen Expressionen, die im Dialog und in der gegenseitigen Achtung mitgeteilt werden (Wilczyńska 2010: 114).

Der im September 2008 von Europäischer Kommission publizierte Bericht hält und aktualisiert die schon in Lissabon festgelegte Strategie im Bereich der Entwicklung der Mehrsprachigkeit. Diese Strategie beinhaltet viele koordinierten Handlungen auf verschiedenen Ebenen – auf lokalem, regionalem, inländischem und Unionsebene. Dazu gehören u.a.:

- der Druck auf die weitere Verallgemeinerung der Lissabonner Weisung, die die allgemeine Kenntnisse zwei anderen Fremdsprachen neben der Muttersprache betrifft, auch in Bezug auf Erwachsene, die keinen Anlass zum Lernen anderer Sprache hatten, oder sie dieses Lernen aufgegeben haben,
- die Einführung des Fremdsprachenlehrens in dem ganzen Bildungssystem, auch in der Berufsbildung,

- die weitere Vermarktung der Mehrsprachigkeit, und die bessere Ausnutzung schon existierenden Potenzial durch den Austausch der guten Praktiken im Bereich des zwischenkulturellen Dialogs,
- die Ausarbeitung der Partnerschaft im Bereich der Entwicklung der Mehrsprachigkeit und des interkulturellen Dialogs auch mit den Ländern der Dritten Welt, also aus der Europäischen Union
(http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_pl.pdf).

Wilczyńska (2010: 122) betont, dass man die besondere Verbesserung der Situation durch zwei folgende Handlungen erreichen könnte:

- die Unterstützung der Herstellung von Filmen und Programmen in origineller Version mit Untertiteln und die Verallgemeinerung der europäischen medialen Produktionen,
- Projekte, die die Entwicklung und Verallgemeinerung der sprachlichen und kommunikativen Technologien fördern.

Obwohl sich fast keinen Lehrer vorstellen kann, den Fremdsprachenunterricht ohne Einführung der interkulturellen Inhalte zu führen, gibt es in der modernen Bildungssystem kleine Mängel. Chłopek (2009: 67) nach der Durchführung der Fragebogenuntersuchung betreffend des Kulturlehrens im Fremdsprachenunterricht in Polen hat bestimmte Forderungen für die Zukunft gegeben:

- mehr Stunden der Fremdsprachen,
- bessere Lehrwerke. Die heutigen Lehrwerke entwickelt vor allem die strikte sprachlichen Kompetenzen. Die neuen Lehrwerke sollten auch die interkulturellen Aspekte lehren. Diese Inhalte sollten auch ein integraler Teil der in dem Lehrwerk enthaltenen Texten und Übungen sein und den Lernenden zur Reflexion und Diskussion anregen,
- das bessere Angebot der ergänzenden Materialien auf dem Markt,
- Kurse und Schulungen für die (zukünftigen) Lehrer, die fundierte Kulturinformationen und auch die methodische Vorbereitung zur Vermittlung dieser Inhalte anbieten sollten,
- die Reflexion der Lehrer auf die Art der entwickelten Kompetenzen durch die von ihnen angewendeten Lehrwerken und Materialien,

- die Untersuchung des Bewusstseins der Lernenden. Sie sollten wissen, dass nicht nur strikt sprachliches Wissen die ungestörte Kommunikation garantiert. Die Lernenden müssen sich dessen bewusst sein, dass Mangel an Kenntnis der kulturellen Unterschiede ein Grund vieler Missverständnisse sein kann.

Neben diesen Postulaten gibt es auch zahlreiche andere – alle von ihnen sind relevant und alle sollten ins Leben gerufen werden. Der Lernende, der sich über die kulturellen Unterschiede und über die Existenz des kulturellen Bestandteils im Laufe der Kommunikation im Klaren ist, wird bessere Motivation zum Lernen der Fremdsprache haben als der Lernende ohne dieses Wissen. Er wird auch größere Sensibilität und Toleranz für die Vertreter anderer Kulturen haben. Aus diesem Grund wird die Fremdsprache ein Werkzeug für die Erkenntnis anderer Kulturen und Nationen.

Bibliografie

- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2003) *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen. Eine Studie zur Kultur- und Landeskundevermittlung im DaF-Studium in Polen*. Verlag Dr. Kovac: Hamburg.
- Aleksandrowicz-Pędlich, L. (2005) *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Andrzejewski, B. (2005) *Poznanie i komunikacja*. Koszalin: Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej.
- Apeltauer, E. (1994) „Einleitung“, [w:] Apeltauer, A. (red.): *Aus Erfahrung lernen: Exkursionen und Auslandspraktika im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*, Hohengehren: Schneider Verlag (=Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, t. 16), s. 1-16.
- Banach, B. (2003) „Język a kultura“, [w:] *Języki Obce w Szkole* 2/2003, s. 3-5.
- Brislin, R. W. (1981) *Cross - cultural Encounters*. New York: Pergamon Press.
- Burwitz-Melzer, Eva (Hrsg.) (2003) *Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Buttjes, D. (1991) "Interkulturelles Lernen im Englischunterricht". [w:] *Der fremdsprachige Unterricht Englisch*, 1/1991, s. 2-8.
- Chłopek, Z. (2009) "Nauczanie kultury na lekcjach języka obcego w Polsce: Wyniki badań kwestionariuszowych". [w:] *Języki Obce w Szkole*, 1/2009, s. 61-68.

- Grzybowski, P. P. (2011) *Edukacja międzykulturowa - konteksty. Od tożsamości po język narodowy*. Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Hunfeld, H. (1994) "Fern vom "versöhnten Zustand". Anmerkungen zum interkulturellen Lernen im FU". [w:] Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J.: *Interkulturelles Lernen im FU. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des FUs*. Tübingen: Narr, s. 94-100.
- Jańska, M. U. (2006) *Interkulturelles Lernen in der bilingualen deutsch-polnischen Erziehung. Evaluation der Unterrichtsmaterialien für den frühen fremdsprachlichen Deutschunterricht in Polen*. Wrocław/ Dresden: Oficyna Wydawnicza ATUT/ Neisse Verlag.
- Kaikkonen, P. (1997) „Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht“. [w:] *INFO DaF24*, 1, s. 78-86.
- Kaikkonen, P. (2002) „Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht“. [w:] *Info DaF* 29, 1, s. 3-12.
- Koniewicz, D. M. (1997) „Aspects of Cultural Relativity in EFL Handbooks“, [w:] Lewandowska-Tomaszczyk, B. (ed.), *New Trends in Language Studies*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. *Folia Linguistica* 36.
- Kramersch, C. (1999) *Language and culture*. Oxford: CUP.
- Krumm, H.-J. (1994) "Interkulturelles Lernen im FU". [w:] Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J.: *Interkulturelles Lernen im FU. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des FUs*. Tübingen: Narr, s. 116-127.
- Leoński, J. (2005) „Wielokulturowość: dylematy wyborów światopoglądowych“. [w:] *Oświata i Wychowanie* 4/2005, s. 12-13.
- Leupold, E. (2007) *Französisch unterrichten. Grundlagen- Methoden- Anregungen*. 4. Aufl. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Malinowski, B. (1923) „The Problem of Meaning in Primitive Language“, w: Ogden, Ch., Richards, J. A. *The Meaning of Meaning*, London: Kegan, Paul, Trench, Trubner and Co.
- Mihułka, K. (2008) „Dialog interkulturowy jako piąta sprawność na lekcji języka obcego“. [w:] *Języki Obce w Szkole*, 2/2008, s. 13-19.
- Mihułka, K. (2010) *Stereotype und Vorurteile in der deutsch-polnischen Wahrnehmung: eine empirische Studie zur Evaluation des Landesbildes durch Germanistikstudenten*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

- Mihułka, K. (2013) „Spotkania interkulturowe z perspektywy uczenia się i nauczania języka obcego“, [w:] *Języki Obce w Szkole*, 02/2013, s. 60-69.
- Odelski, M. R. (2005) „Komunikacja interkulturowa jako przykład pomostu między kulturami“. [w:] *Neofilolog*, 27/2005, s. 21-24.
- Pawłowska, A. (2010) „Rozwijanie kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego“. [w:] *Języki Obce w Szkole*, Nr 1/2010, Warszawa, s. 58-66.
- Pfeiffer, W. (2001) *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- Rogers, E. M./ Steinfatt, T. M. (1999) *Intercultural Communication*, Waveland Press, Incorporated.
- Schmidt-Bernhardt, J./ Stork, A./ Adamczak-Krysztofowicz, S./ Rybszleger, P. (2011) *Deutsch – polnische Entdeckungen. Projektarbeit zur Förderung interkultureller Kompetenz in Schule und Studium. Theoretische Grundlagen und praktische Lernmaterialien*, Marburger Schriften zur Lehrerbildung, Band 6, Marburg: Tectum Verlag.
- Schmölzer-Eibinger, S./ Weidacher, G. (eds.) (2007). *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr.
- Schnabel, B./ Bianchi Schaeffer M. (Hrsg.) (2008) *Das interkulturelle Klassenzimmer. Potentiale entdecken. Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer*. Frankfurt/Main: Brandes und Apsel.
- Solmecke, G. (1994) "Interkulturelles Lernen im FU". [w:] Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J.: *Interkulturelles Lernen im FU. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des FUs*. Tübingen: Narr, s. 165-171.
- Szopski, M. (2005) *Komunikowanie międzykulturowe*. Warszawa: WSiP.
- Widawska, B. (2006) „Kształcenie rodzimej kompetencji kulturowej a komunikacja (inter)kulturowa“. [w:] *Języki Obce w Szkole*, 6/2006, s. 19-23.
- Wilczyńska, W. (2010) "Przygotowanie do komunikacji interkulturowej – wytyczne polityki europejskiej a dydaktyka języków obcych". [w:] Mackiewicz, Maciej: *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, s. 113-123.

REPORTS AND REVIEWS

Dorota SKOWROŃSKA

 <https://orcid.org/0000-0002-7701-9653>

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

Report on the Language Show, London, 9-11 November 2018

The Language Show is an annual event for linguists, language teachers, translators, and interpreters held in London. On 9-11 November 2018, the Language Show hosted three days of seminars, talks, presentations, and workshops. Dozens of exhibitors presented their institutions (among others, British Council, Chartered Institute of Linguists, Department for Education, European Union, Goethe-Institut, Instituto Cervantes), universities (University of London, University of Oxford, Trinity College London, University of Leeds), and products (SDL Trados, Testronic Labs, uTalk, Yabla). The Language Show offered free-of-charge admission to all events, and online ticket reservation was available.

The great hall of the Olympia Exhibition Centre was divided into separate sectors. The centre was occupied by exhibitors' stands offering information and product samples. Visitors had the opportunity to talk to the staff of the British Council promoting the most sought after English language exams IELTS Cambridge Assessment English, various language teaching institutions and schools, tech companies providing smart solutions for learners, companies searching for teachers willing to teach English abroad, and publishers of language coursebooks and materials.

Three seminar rooms provided the space for presentations and seminars on language teaching (concerning mostly popular European languages), technology augmenting the work of teachers and translators, and challenges facing the teaching and translation industries. Four presentations seemed particularly interesting: "Linguistics in everyday life", "Introduction to CAT tools", "Bringing language alive through creative projects" and "Quick wins with technology in the languages classroom".

"Linguistics in everyday life", presented by Doctor Rebecca Mitchell, lecturer of the University of Cambridge, was centred on various aspects of linguistics and their application in everyday life and work. Dr Mitchell prepared a slide show peppered with entertaining cat images (which, as she explained, helps the audience focus on the discussed topics to a greater

extent than in case of a standard, kitten-less presentation), with each slide showing how linguistic knowledge (in the area of psycholinguistics, sociolinguistics, morphology, or phonology) can enhance a deeper understanding of individual or social issues. The presentation also pointed possible career paths for linguists who can be employed by non-academic businesses creating speech synthesisers, text-to-speech software, offering elocution and pronunciation tutoring, and even government services working on speech analysis of alleged or suspected perpetrators of criminal and terroristic acts.

The presentation titled “Introduction to CAT tools” was led by Daniela Ford and Kari Koonin, two practising translators with decades of experience in professional, non-academic translations. The presenters analysed two most popular (and probably most expensive) CAT programs, listed their strengths and weaknesses and offered practical advice on how to choose a program most suitable for a particular translator. The presenters also listed practical applications of CAT tools in freelance work and the reasons to consider before investing in such programs.

“Bringing language alive through creative projects” was presented by Nadine Chadier, a French teacher employed at St Jérôme Church of England Bilingual Primary School in Harrow. Ms Chadier showed how the school staff utilises everyday school activities to drill pupils in natural responses and to expand their lexical and grammatical skills. The presenter encouraged to the teachers in the audience to create films with pupils giving short talks in French (or other languages taught at school) on familiar topics, to insert elements of foreign languages into pupils’ interactions during breaks, school trips, and other activities. Ms Chadier stressed the importance of language and cultural immersion experienced by pupils in and out of the classroom.

“Quick wins with technology in the languages classroom” proved to be, in my opinion, the most valuable and exciting presentation of the Language Show. Joe Dale, an independent language consultant, cooperating with various institutions and businesses engaged in language teaching, presented programs and mobile applications which can be utilised to create audio and video recordings for the classroom. Most of the applications and programs are available free of charge: Talkee, Padlet, Clips, Adobe Spark, TextingStory, and Super Hero Comic Book Maker. Other software such as Apple Keynotes is a standard program compatible with MacBooks and iPads and may be used in teachers’ everyday work. All the above-mentioned software can be used not only by language school teachers or public school teachers but also by academic teachers and lecturers who would like to make their


lectures and courses more attractive to students. Information boards with QR codes offering access to online content may prove more successful in encouraging students to join language projects and research groups than traditional advertisements. Since younger generations prefer interactive, online content, such applications may provide them with easier access to necessary information. Joe Dale offers training to institutions worldwide, and it would be immensely beneficial to invite him to present his idea in our institutions in Poland.

“Language Tasters” were an essential, and immensely entertaining, element of the Language Show. These are thirty-minute presentations of several languages, which included this year Polish, Mandarin, French, Swahili, and Welsh. During the tasters, participants had the chance to hear about grammatical and phonological features of the languages and learn several useful phrases such as greetings and polite forms of address. The tasters also proved an opportunity to experience various teaching methods used by their presenters: the Mandarin teacher connected phonological features of this slightly exotic language for the Europeans in the audience with a traditional children’s song. After each taster, the presenters answered more detailed questions about their languages and offered advice on choosing language courses and learning methods.


Visiting the Language Show is a boost of energy and new ideas to teachers wanting to make their teaching more attractive and to encourage students to participate in language and research projects. <https://languageshowlive.co.uk>

Notki o autorach

Mercedes Ariaga Florez


Profesor filologii włoskiej na Uniwersytecie w Sewilli od 2009 roku, absolwentka filologii włoskiej w Uniwersytecie w Salamance (1984) oraz Uniwersytecie w Bari (1989). Tytuł doktora uzyskała na wydziale filologii włoskiej w Uniwersytecie w Sewilli (Hiszpania) w roku 1993, doktorat w dziedzinie nauk o języku i teorii znaków na Uniwersytecie w Bari (Włochy) w 1995. Obszar badań obejmuje szeroki zakres zagadnień literaturoznawczych i językoznawczych, m.in.: współczesną literaturę europejską, badania kulturowe i genderowe, tłumaczenia literackie. Obecnie zatrudniona w Ateneum-Szkole Wyższej w Gdańsku, Uniwersytecie w Sewilli w Wydziale Filologii Zintegrowanej, zawodowo związana także z Master of Gender and Professional Development oraz w Master of Linguistic, Literary and Cultural Studies MELLC.  <https://orcid.org/0000-0001-6039-6949>.

Daniele Cerrato


Doktor z zakresu filologii włoskiej, rozprawę doktorską obronił w roku 2014 w Uniwersytecie w Sewilli (Hiszpania). Obszar badań obejmuje szeroki zakres zagadnień literaturoznawczych i językoznawczych, m.in.: współczesną literaturę europejską, literaturę włoską, badania kulturowe i genderowe, gatunki tekstu. Obecnie zatrudniony w Ateneum-Szkole Wyższej w Gdańsku oraz w Wydziale Filologii Uniwersytetu w Sewilli.  <https://orcid.org/0000-0001-7238-1381>.

Marzena Guz


Doktor habilitowany (2019), językoznawca, obecnie zatrudniona jako adiunkt w Katedrze Filologii Germańskiej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Tytuł magistra filologii germańskiej otrzymała w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (1997), wcześniej ukończyła Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Łowiczu w specjalności język niemiecki (1995). W roku 2004 uzyskała tytuł doktora nauk humanistycznych w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, a jej rozprawa doktorska dotyczyła morfologii niemieckich i polskich rzeczowników. Najnowsza monografia (2018) zawiera analizę nazwisk niemieckich na Warmii w XVIII wieku. W roku 2019 nadano jej stopień naukowy doktora habilitowanego. Do jej aktualnych zainteresowań

naukowych należą: leksykologia (przysłowia, słownictwo specjalistyczne, słownictwo w tekstach literackich) i onomastyka.  <https://orcid.org/0000-0003-4630-2584>.

Arkadiusz Janczyło


Magister edukacji w zakresie nauczanie języka angielskiego w Uniwersytecie Łódzkim (2002) oraz MA Translation and Interpreting Studies w Uniwersytecie w Manchesterze (2010). Odbił również studia licencjackie w zakresie nauczania języka angielskiego w Uniwersytecie Gdańskim. Doktorant w Instytucie Anglistyki i Amerykanistyki Uniwersytetu Gdańskiego (językoznawstwo), nauczyciel akademicki i tłumacz z bogatym doświadczeniem zdobytym w Polsce i Wielkiej Brytanii, wieloletni dyrektor ds. nauczania w letniej szkole języka angielskiego w Oksfordzie. Obecnie pracownik naukowo-dydaktyczny w Wydziale Neofilologicznym Ateneum-Szkoły Wyższej w Gdańsku oraz egzaminator British Council. Posiada szerokie doświadczenie zawodowe jako nauczyciel akademicki oraz nauczyciel języka angielskiego (przygotowanie do egzaminów First, Advanced, Proficiency, TOLES, IELTS, kursy ogólne, akademickie i specjalistyczne: prawnicze, medyczne, biznesowe).  <https://orcid.org/0000-0002-2172-4791>.

Janusz Kawka


Magister filologii germańskiej, absolwent Uniwersytetu Wrocławskiego, studiował również na Uniwersytecie Ruhry w Bochum (Niemcy) oraz odbył studia podyplomowe Nauczanie języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Obecnie wykładowca języka niemieckiego oraz kierownik Zespołu Języka Niemieckiego na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie. Jest koordynatorem Centrum Egzaminacyjnego telc (The European Language Certificates) w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie oraz licencjonowanym egzaminatorem z języka niemieckiego, moduł A i B. Prowadzi badania w zakresie lapsologii glottodydaktycznej analizując, modyfikując i ustawicznie dostosowując własne metody nauczania konfrontując je z aktualnym stanem wiedzy oraz współczesnymi trendami w nauczaniu języków obcych.  <https://orcid.org/0000-0003-0590-6154>.

Katarzyna Kukowicz-Żarska (*redaktor tomu*)

Doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Wydziale Neofilologicznym Ateneum-Szkoły Wyższej w Gdańsku. Językoznawca, germanista, rusycysta, absolwentka Lingwistyki

Stosowanej w Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego (2002). Stopień doktora nauk humanistycznych z zakresu językoznawstwa uzyskała w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (2013). Obecnie pełni funkcję dziekana Wydziału Neofilologicznego Ateneum-Szkoły Wyższej w Gdańsku. W latach 2003-2013 pracowała na stanowisku asystenta w Instytucie Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Stypendystka Robert Bosch Stiftung i Bundeszentrale für politische Bildung. Zawodowo związana była m.in. z Wyższą Szkołą Bankową w Toruniu, Kujawsko-Pomorską Szkołą Wyższą w Bydgoszczy oraz Uniwersytetem Gdańskim. Prowadzi zajęcia ze wstępu do językoznawstwa, psycholingwistyki, lingwistycznej analizy języka mediów, metodyki nauczania języka niemieckiego oraz praktycznej nauki języka niemieckiego. Kierownik licznych projektów naukowych, zdobywczyni grantów, prowadziła liczne unijne szkolenia i kursy kompetencyjne. Zainteresowania naukowe związane z lingwistyką tekstu, pragmalingwistyką, aksjologią, komunikacją interkulturową, językiem mediów, językiem sportu, glottodydaktyką.  <https://orcid.org/0000-0002-6652-9068>.

Anna Kulińska


Doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Wydziale Neofilologicznym Ateneum-Szkoły Wyższej w Gdańsku. Absolwentka studiów magisterskich z zakresu filologii angielskiej w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (1995), ukończyła również Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych przy Uniwersytecie Gdańskim, licencjat z zakresu metodyki nauczania języka angielskiego (1993) oraz podyplomowe Studia Podnoszenia Kwalifikacji Nauczycieli Języków Obcych przy Uniwersytecie Gdańskim (2002). Stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa uzyskała w Uniwersytecie Warszawskim (2015). Nauczyciel akademicki, metodyk, doradca metodyczny w zakresie języka angielskiego, specjalista ds. edukacji w Gdyńskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli. Posiada szerokie doświadczenie zawodowe jako nauczyciel języka angielskiego na wszystkich poziomach (od A1 do C2) i w różnych zakresach.  <https://orcid.org/0000-0001-7793-4563>.

Agnieszka Łazor


Magister filologii hiszpańskiej (2018), absolwentka Ateneum-Szkoły Wyższej w Gdańsku. W 2007 roku ukończyła studia licencjackie na kierunku pedagogika i promocja zdrowia w

Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Posiada wieloletnie doświadczenie jako nauczyciel pracujący zarówno z dziećmi jak i dorosłymi. Do jej głównych zainteresowań naukowych należą: językoznawstwo hiszpańskie (historyczne), etymologia, lingwistyka diachroniczna oraz psycholingwistyka.


Renata Majewska

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa stosowanego (2013) Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (dziedzina pracy doktorskiej: dydaktyka nauczania języka hiszpańskiego), adiunkt w Wydziale Neofilologicznym Ateneum-Szkoły Wyższej w Gdańsku. Magister filologii romańskiej (1992) i hiszpańskiej (1999). Ukończyła także studia podyplomowe: Studium Pedagogiczne na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie (2003), studia podyplomowe Coaching w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, specjalność coaching w pracy nauczyciela (2014). Dyplomowany nauczyciel języka hiszpańskiego, rzeczoznawca Ministerstwa Edukacji Narodowej ds. oceniania podręczników, tłumacz przysięgły języka hiszpańskiego. Specjalizuje się w dydaktyce nauczania języków obcych, zwłaszcza hiszpańskiego. Szczególnie interesuje się zintegrowanym kształceniem językowo-przedmiotowym (CLIL), bazując między innymi na wieloletnim doświadczeniu w pracy w szkolnictwie średnim, w sekcji dwujęzycznej z językiem hiszpańskim.  <https://orcid.org/0000-0002-1746-2506>.


Melisa Maras

Magister filologii polskiej (krytyka literacka i artystyczna) oraz licencjat z zakresu kulturoznawstwa (teatr i filmoznawstwo), doktorantka językoznawstwa na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, gdzie przygotowuje rozprawę poświęconą językowo-kulturowym kreacjom dobra i zła w serii powieści o Harrym Potterze. Pedagog, kulturoznawca, teoretyk i praktyk teatru – prowadziła szereg warsztatów teatralnych i zajęć m.in. na UMK w Toruniu i UKW w Bydgoszczy; zainteresowania badawcze: teatr postgrotowski, dydaktyka teatru, językoznawstwo kulturowe, dydaktyka języka polskiego, psychoanaliza.  <https://orcid.org/0000-0003-4999-8169>.


Dorota Skowrońska

Magister filologii angielskiej, specjalizacja translatoryka (2016) oraz filologii klasycznej (2003) w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza. Obecnie pracownik naukowo-dydaktyczny w Wydziale Neofilologicznym Ateneum-Szkoły Wyższej w Gdańsku, doktorantka Filologicznego Studium Doktoranckiego Uniwersytetu Gdańskiego, lektor i egzaminator British Council. W pracy doktorskiej z zakresu językoznawstwa zajmuje się zagadnieniami fonologii języków konstruowanych w popularnej literaturze anglojęzycznej. W Ateneum-Szkole Wyższej oraz na Uniwersytecie Gdańskim prowadzi zajęcia z gramatyki opisowej oraz nauki języka angielskiego. Posiada piętnastoletnie doświadczenie w nauczaniu języka angielskiego na wszystkich poziomach (od A1 do C2) i w różnym zakresie: ogólnym i przygotowującym do egzaminów językowych, nauk medycznych i przyrodniczych, inżynierii lądowej i środowiskowej, nauk społecznych. Zainicjowała i prowadzi British Book Club - klubu książki brytyjskiej dla studentów Ateneum-Szkoły Wyższej i uczestników kursów językowych Ateneum-Szkoły Językowej.  <https://orcid.org/0000-0002-7701-9653>.

Katarzyna Walkowska

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa nadany uchwałą Rady Wydziału Neofilologii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Absolwentka filologii germańskiej w Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu (2012) oraz filologii angielskiej w Uniwersytecie Technologiczno-Humanistycznym im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu (2016). Obszar zainteresowań: kryteria poprawności językowej, zagadnienia gramatyczne i kulturowe aspekty przekładu, edukacja międzykulturowa, interkulturowa kompetencja komunikacyjna, wykorzystywanie nowych mediów i nowych technologii w dydaktyce nauczania języków obcych, nauczanie języków obcych uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi.  <https://orcid.org/0000-0003-3596-5366>.

Agata Zapłotna

Magister filologii hiszpańskiej i włoskiej, absolwentka Uniwersytetu Wrocławskiego (kierunek Filologia Hiszpańska) oraz Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (kierunek Filologia Włoska), doktorantka w Zakładzie Iberystyki w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego.  <https://orcid.org/0000-0001-6013-827X>.