



Lingua:
nervus rerum
humanarum

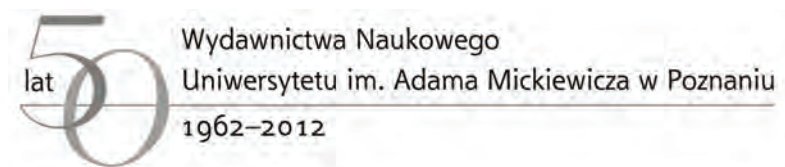
*Essays in Honour
of Professor Stanisław Puppel
on the Occasion
of his 65th Birthday*

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

LINGUA:
NERVUS RERUM HUMANARUM

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SERIA JĘZYKOZNAWSTWO STOSOWANE NR 23



Lingua: nervus rerum humanarum

*Essays in Honour
of Professor Stanisław Puppel
on the Occasion of his 65th Birthday*

Zespół Redakcyjny

MARTA KOSZKO, KINGA KOWALEWSKA, JOANNA PUPPEL,
EMILIA WĄSIKIEWICZ-FIRLEJ



POZNAŃ 2012

Recenzent: prof. zw. dr hab. Janusz Arabski

Publikacja dofinansowana przez
Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012

Projekt okładki: Ewa Wąsowska

Redakcja tekstów w języku polskim: Agnieszka Bosacka

Artykuły obcojęzyczne wydano na podstawie maszynopisu gwarantowanego

Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska

Łamanie komputerowe: Eugeniusz Strykowski



Ta książka jest udostępniana na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-
Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe

ISBN 978-83-232-2462-4 (Print)

ISBN 978-83-232-4306-9 (PDF)

DOI: 10.14746/amup.9788323243069

ISSN 0137-1444

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
UL. FREDRY 10, 61-701 POZNAŃ
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 34,50. Ark. druk. 30,75 + wklejka

DRUK I OPRAWA: UNI-DRUK, LUBOŃ, UL. PRZEMYSŁOWA 13



SPIS TREŚCI

Słowo wstępne	9
Lista publikacji Profesora dr. hab. Stanisława Puppla	15
BOLESŁAW ANDRZEJEWSKI	
<i>Homo communicativus</i> w świetle nowożytnego empiryzmu angielskiego	25
JERZY BAŃCZEROWSKI i LÊ ĐINH TU'	
Koncepcja wyrazu, fleksji i paradygmatu w językach izolujących (inspiracja z języka chińskiego, wietnamskiego i tajskiego)	35
ANNA BĄCZKOWSKA	
Multimodal analysis of im/politeness in subtitles	61
MARLENA BIELAK	
Significance of linguistic diversity preservation: the Kashubian language in the ecological perspective	79
MARTA BOGUSŁAWSKA-TAFELSKA i BARTOSZ CIERACH	
Playing with paradigms: Shakespeare's <i>Hamlet</i> in the eye of an ecolinguist	99
TOMASZ CISZEWSKI	
On ternary constituents in phonology: the case of super heavy rhymes and dactylic feet	111
OKSANA ERDELI	
Funkcje stereotypu we współczesnej przestrzeni komunikacyjnej	127
SIERGIEJ GRINEV-GRINIEWICZ	
Concerning linguopolitological, terminological and anthropolinguistic aspects of ecolinguistics	137
CAMIEL HAMANS i WIESŁAW AWEDYK	
The myth of gender copying	145
ERNST HÅKON JAHR	
The Arctic pidgin Russenorsk and the Vardø merchants' reduced Russian – important elements of trade and language ecology of 19th century northern Norway	159

MACIEJ KALISZ	
Kulturowe uwarunkowania w procesie przekładu terminologii historycznej	169
ROMAN KALISZ	
What is general meaning?	175
JERZY KALISZAN	
Adjective homography in Russian	183
HANNA KOMOROWSKA	
Modularity in teacher education	189
MARTA KOSZKO i JOANNA PUPPEL	
Wielkoformatowe grafiki w przestrzeni publicznej miasta na przykładzie poznańskich murali powstałych podczas Festiwalu Murali Outer Spaces w 2011 roku	201
KINGA KOWALEWSKA	
Billboard advertising in a context – an ecological perspective	223
ROMAN LEWICKI	
Abductive reasoning in learning language structures	239
ELŻBIETA ŁUKASIEWICZ	
The Molyneux problem in the context of audiovisual theories of speech perception . . .	247
ANTONI MARKUNAS i JOANNA FRĄCKOWIAK	
Kilka uwag o wizerunku nauczyciela języka rosyjskiego jako obcego	267
DENNIS R. PRESTON	
What to do with the ecology of language	275
JOANNA PUPPEL i AGNIESZKA STĘPKOWSKA	
Performing the phatic function of language: ritual talking of young people	289
CZESŁAWA SCHATTE	
Sprachkultureller Hintergrund in der Mehrsprachigkeitsdidaktik für die Folge Deutsch als Fremdsprache nach Englisch	303
TERESA SIEK-PISKOZUB i DOROTA NOWACKA	
On some barriers to effective foreign language communication	313
BARBARA SKOWRONEK	
Glottodidaktik und (Sprach) Ökologie; ökokratische Glottodidaktik	327
WOLFGANG VIERECK	
Shetland and Orkney family names and dialectal variants of English surnames	339
BOGDAN WALCZAK	
Nazwisko <i>Puppel</i> – etymologia przyjęta i alternatywna	357
ELŻBIETA WĄSIK	
Speech as a semiotic extension of the self	365
EMILIA WĄSIKIEWICZ-FIRLEJ	
Kompetencja komunikacyjna a sukces zawodowy absolwentów: uwagi i propozycje w odniesieniu do szkolnictwa wyższego	379

JANINA WIERTLEWSKA i ZENON GRABARCZYK	
Communication in the ecological perspective	395
PIOTR WIERZCHOŃ	
Dlaczego niektórzy badacze języka nie interesują się fotodokumentacyjną rekonstrukcją Suplementu do Słownika warszawskiego?	411
KATARZYNA WIŚNIEWSKA	
Language contact in the ecolinguistic perspective: confrontation of English and Arabic in a non-native environment	431
WŁADYSŁAW WOŹNIEWICZ	
Zakłócenia i bariery ekologicznego komunikowania/się pedagogicznego	447
JAN ZANIEWSKI i NATALIA NIZHNEVA	
Проблемы классификации и направления развития русской медицинской терминологии	463
JERZY ZYBERT	
Teaching culture and FL students' motivation	479
Lista Autorów	491



SŁOWO WSTĘPNE

Niniejszy tom jubileuszowy powstał z okazji 65. urodzin Profesora Stanisława Puppla, anglisty i językoznawcy, przypadających na dzień 22 kwietnia 2012 roku. Najbliżsi współpracownicy, jak również przyjaciele, koleżanki i koledzy, wśród nich wybitni językoznawcy polscy i zagraniczni, a także studenci i wykształceni pod Jego czujnym i życzliwym profesorskim okiem wychowankowie, wspólnymi siłami stworzyli i zebrali w niniejszej księdze jubileuszowej owoce swoich przemyśleń wpasowujących się w wiodący wątek tej publikacji, a więc uznanie języka za główny zwornik wszelkich spraw ludzkich. Widoczna w tomie różnorodność tematyczna i językowa w pełni odzwierciedla wszechstronną działalność naukową Jubilata.

Profesor Stanisław Puppel, urodzony w stolicy Kociewia, Starogardzie Gdańskim, swoją karierę naukową oraz życie prywatno-rodzinne związał na stałe z Poznaniem, do którego przybył w 1966 roku, aby podjąć tu studia anglistyczne. Do studiów właśnie o tym profilu humanistycznym namówiła Go jego nauczycielka języka angielskiego w liceum starogardzkim, Weronika Wygocka. Ta przedwojenna wychowanka Profesora Bernarda W.A. Massey'a, uważanego za właściwego założyciela studiów anglistycznych w roku 1921 na ówczesnym Uniwersytecie Poznańskim, wzbudziła w Nim zapał do nauki języka angielskiego i zachęciła swojego z kolei wychowanka do odbycia studiów anglistycznych właśnie w Poznaniu. Tak się szczęśliwie złożyło, że w 1966 roku nastąpiło po raz pierwszy w powojennej historii anglistyki poznańskiej otwarcie studiów w pełni magisterskich w ówczesnej Katedrze Filologii Angielskiej UAM, którą z wielkim talentem organizacyjnym i wielkim sukcesem ponownie erygował ówczesny Docent Jacek Fisiak. W latach 1966–1971 student Stanisław Puppel w grupie czterdziestu koleżanek i kolegów z zapałem zgłębiał język angielski, przyswajając go sobie w krótkim czasie z wielkim mistrzostwem, odrywając się tak zdecydowanie od skromnej podstawy wyniesionej ze swojego liceum.

W październiku roku 1971, znalazłszy się w pierwszej historycznej grupie absolwentów anglistyki poznańskiej, świeżo wypromowany magister Stanisław

Puppel rozpoczął swoją karierę naukową w nowo powołanym Instytucie Filologii Angielskiej UAM, w którym przepracował nieprzerwanie 31 lat. Przeszedł w nim wszystkie szczeble kariery akademickiej, od asystenta do profesora zwyczajnego. Tam też, pod kierunkiem swojego opiekuna naukowego, Profesora Jacka Fisiaka, uzyskał stopień doktora (1979), następnie doktora habilitowanego (1987), by w roku 1997 ostatecznie objąć stanowisko profesora zwyczajnego. Tam też zainicjował powstanie unikatowego Zakładu Akwizycji Języka, którego był kierownikiem w latach 1995–2002 i w którego ramach wprowadzał psycholingwistykę do programu badawczego i dydaktycznego Instytutu Filologii Angielskiej UAM.

W roku 2002 Profesor założył Katedrę Ekokomunikacji UAM, pierwszą tego typu jednostkę w skali kraju. W ramach jej struktury powołał do życia unikatową Pracownię Monitorowania i Profilowania Języków i Komunikacji. Powołanie i zorganizowanie od podstaw Katedry Ekokomunikacji, a więc jednostki w założeniu prowadzącej badania nad rolą i funkcjonowaniem języków naturalnych w światowej wspólnocie językowo-komunikacyjnej, jak i nad szeroką gamą zachowań komunikacyjnych człowieka, wpisanych w ziemską przestrzeń komunikacyjną, było wielkim marzeniem Profesora. Marzenie to, będące odzwierciedleniem Jego szerokich zainteresowań naukowych, udało Mu się w pełni zrealizować. Trzeba jednak dodać, że działalność naukowo-dydaktyczna Jubilata zawsze wykraczała zdecydowanie poza Poznań. Profesor Puppel, zapalony organizator nauki, jest bowiem założycielem i pierwszym kierownikiem Katedry Filologii Angielskiej na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Z jednostką tą Profesor do dziś stale współpracuje, wspierając ją swoim wszechstronnym doświadczeniem. A jako Pomorzanie jest także zaangażowany we współpracę z Katedrą Filologii Angielskiej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Istotne było również uruchomienie – z decydującym wsparciem Jubilata jako ówczesnego dziekana Wydziału Neofilologii UAM – studiów w zakresie filologii angielskiej w ramach ówczesnego Instytutu Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu.

Pod Jego kierunkiem stopień doktora uzyskało 20 osób, pracujących obecnie w Polsce i za granicą. Ponad 230 osób uzyskało tytuł magistra filologii. Zarówno wychowankowie, jak i współpracownicy Profesora cenią Jego otwartość na wszelkie innowacje w nauce i wiedzę, że zawsze mogą liczyć na Jego wsparcie. Profesor zresztą zachęca do nieustannych poszukiwań i unikania – jak konsekwentnie twierdzi – niekorzystnego dla rozwoju naukowego badacza zamykania się jedynie w wąskich specjalizacjach.

Działalność naukową Profesor Puppel związał początkowo z językoznawstwem angielskim. Fascynacja tym językiem w jego warstwie dźwiękowej sprawiła, że we wczesnych stadiach kariery naukowej i dydaktycznej poświęcił się fonologii i fonetyce współczesnego języka angielskiego w ramach językoznaw-

stwa kontrastywnego angielsko-polskiego. Było to możliwe dzięki znakomitemu przygotowaniu teoretyczno-praktycznemu o nachyleniu językoznawczym, które w latach studiów otrzymał od swoich Mistrzów i Kolegów – Profesorów Jacka Fisiaka, Wiktora Jassema, Kazimierza Polańskiego, Petera Ladefogeda, Jana Cygana i Waldemara Martona. Należy w tym miejscu nadmienić, że Jubilat jest współautorem pierwszego w Polsce i uznanego w świecie podręcznika do nauki wymowy polskiej dla cudzoziemców *A handbook of Polish pronunciation for English learners* (dwa wydania z roku 1977 i 1979 zostały w pełni wyczerpane).

Krąg zainteresowań naukowych Jubilata wykracza jednak zdecydowanie poza językoznawstwo angielskie. Od wielu lat Profesor zajmuje się psycholingwistyką, a w ostatnich latach szczególnie intensywnie rozwija rozważania ekolingwistyczne oraz komunikologię. Jest także zaangażowany w tematykę dotyczącą pochodzenia i ewolucji języka i komunikacji, której poświęcił unikatową i objętościowo monumentalną bibliografię. Jednocześnie Jubilat rozpoczął serię publikacji na temat proponowanego przez Niego zupełnie nowego podejścia do języka i komunikacji, przyjmującego za centralne zjawisko przepływu, które to podejście nazwał reolingwistyką.

Jednym z wiodących wątków działalności naukowej Jubilata jest podkreślanie istotnej funkcji tożsamościowej każdego języka narodowego czy etnicznego. Profesor stara się zaszczerpić swoim współpracownikom i studentom świadomość równości wszystkich języków. Zagadnieniu temu, omawianemu w ramach podejścia zwanego przez Niego ekokratycznym, poświęcił wiele swoich artykułów. Trzeba także dodać, że pomimo doskonałej znajomości języka angielskiego nigdy nie zapomina o niezwykle tożsamościowo ważnej pozycji języka polskiego jako języka ojczystego, co nie zdarza się często wśród anglistów badaczy i co niejako idzie na przekór dzisiejszym tendencjom szczególnie faworyzującym język angielski jako język dyskursu naukowego. Profesor podkreśla również, jak istotna jest mowa ojczysta. Zawsze powtarza, że zarówno prace naukowe współpracowników, jak i prace magisterskie studentów napisane w języku polskim są równie wartościowe jak te napisane w języku angielskim. Istotny wpływ na taką właśnie postawę Jubilata mają niewątpliwie lata dzieciństwa i wczesnej młodości spędzone w bardzo ciekawym rejonie międzykulturowym – na Kociewiu, Kaszubach i w Borach Tucholskich. Nigdy nie zapomina o swoich korzeniach i często wspomina te właśnie rejony, wplatając w swoje wypowiedzi elementy kociewskie, elementy języka kaszubskiego i gwary Borów Tucholskich, czyniąc je jeszcze bardziej barwnymi.

Profesor Puppel jest twórcą teorii translingwizmu i transkomunikacji, w której podkreśla znaczenie współistnienia wszystkich języków naturalnych, mających określone i zróżnicowane stopnie tężyzny i kontaktujących się ze sobą w przestrzeni językowo-komunikacyjnej, nazwanej przez Niego globalną areną języków naturalnych. Podkreśla przy tym niekorzystną i często słabnącą pozycję

wielu języków wobec globalizującej roli dzisiejszego hegemonia językowego, którym jest język angielski. Hegemonia języka angielskiego wynika z tzw. lingwopresji zewnętrznej wyrażanej w jego ekspansywnej podaży, wspomaganej wydatnie przez tzw. lingwopresję wewnętrzną, organizowaną wewnątrz wspólnoty go przyjmującej przez różne gremia opiniotwórcze, w tym dziennikarzy, nauczycieli języka angielskiego, środowiska naukowe, przedstawiciele administracji centralnej i lokalnej, przedstawiciele biznesu etc. Współ środowiska te utrzymują dominująco-hegemonistyczną pozycję języka angielskiego w globalnej arenie języków naturalnych. Zjawisko to opisał Profesor w artykule „Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej” (2007).

Niezwykle ważną dla całości dorobku ekolingwistycznego Profesora jest także koncepcja transkomunikatora rodzimego zdolnego do transkulturowego, transjęzykowego, transetnicznego i transkomunikacyjnego funkcjonowania w szerokiej i zmiennej przestrzeni kulturowo-językowo-komunikacyjnej. Koncepcja ta stanowi twórcze poszerzenie przestarzałego już pojęcia tzw. *native speaker*. Niniejszy tom nawiązuje niejako do postawy Jubilata, składają się nań bowiem zarówno artykuły w języku polskim, jak i angielskim, niemieckim i rosyjskim – wszystkie równie istotne. Tak więc, jak wskazują liczne publikacje Jubilata, Jego zainteresowania naukowe ewoluowały od fonologii i fonetyki kontrastywnej angielsko-polskiej, którymi zajmował się w pracy magisterskiej (poświęconej sylabie), rozprawie doktorskiej (poświęconej akcentowi wyrazowemu) i rozprawie habilitacyjnej (pierwszej w Polsce publikacji poświęconej zagadnieniu psychomechaniki produkcji mowy), poprzez dalsze prace psycholingwistyczne, do ekolingwistyki, komunikologii i reolingwistyki.

Istotnym dopełnieniem pracy naukowej Profesora Puppla jest działalność redaktorska. Jest pomysłodawcą i redaktorem naczelnym ważnego dla środowiska neofilologów poznańskich czasopisma *Scripta Neophilologica Posnaniensia*. Współ z nieżyjącym już Profesorem Albertem Bartoszewiczem jest założycielem czasopisma środowiska neofilologów olsztyńskich *Acta Neophilologica*, a w ramach Katedry Ekokomunikacji UAM założył czasopismo elektroniczne *Oikeios Logos* oraz stworzył forum publikacyjne dla pracowników i doktorantów Katedry Ekokomunikacji – *Scripta de Communicatione Posnaniensi*. Warto w tym miejscu podkreślić, że Profesor nieustannie stara się wzbogacać zakres materiałów dydaktycznych dla studentów. Jedną z najważniejszych publikacji tego typu była wydana w 2007 roku unikatowa publikacja *Ochrona języków naturalnych. Podstawowe dokumenty dotyczące ochrony języków naturalnych jako języków narodowych i etnicznych oraz prawa do ich używania, wraz z bibliografią dotyczącą wkładu językoznawstwa do dyskusji nad problemem ochrony języków naturalnych, ich utrzymywania i planowania językowego*, właśnie pod redakcją Profesora Puppla.

Profesor wielokrotnie recenzował dorobek naukowy innych badaczy, jak również rozprawy doktorskie, habilitacyjne oraz dorobek naukowy w procedurze uzyskania tytułu profesora.

Chociaż związał się na stałe z Poznaniem i ukochanym przez Niego Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza, tym niemniej w trakcie swojej ponadczterdziestoletniej kariery naukowo-dydaktycznej odbył wiele staży w prestiżowych ośrodkach badawczych poza granicami kraju, w tym głównie w Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych, Niemczech i Norwegii. Gościł też za granicą z licznymi wykładami oraz współpracował z wieloma uznanymi językoznawcami w zagranicznych i krajowych programach badawczych.

Jubileusz 65-lecia Profesora Stanisława Puppla przypada tuż po obchodzonym w 2011 roku jubileuszu 40-lecia Jego pracy naukowo-dydaktycznej oraz jubileuszu 10-lecia istnienia Katedry Ekokomunikacji UAM. W tym okresie Jubilat stworzył ponad 116 publikacji, w tym monografii, podręczników, bibliografii, prac redaktorskich, artykułów i recenzji. Cieszymy się, że wszechstronny dorobek Jubilata był w tym okresie wielokrotnie odpowiednio doceniany, jest bowiem Kawalerem Krzyża Oficerskiego Orderu Odrodzenia Polski, Srebrnego Krzyża Zasługi, Medalu Komisji Edukacji Narodowej, a także Medalu Złotego za Długoletnią Służbę. Został także doceniony przez Norweską Akademię Nauk i Akademię Nauk Agder, których jest członkiem. Listę tę dopełniają dwie nagrody ministerialne i długa lista nagród JM Rektora UAM.

Dodajmy na koniec, że ulubione motto Jubilata: *Ut seres, ita metes* („jak posiejesz, tak zbierzesz”), autorstwa Cycerona, zawsze służyło Mu za drogowskaz. Zaiste zbiory są obfite i udane, a nam przychodzi w tym miejscu podziękować Jubilatowi za dotychczasowe osiągnięcia i wyrazić nadzieję na dalsze owocne lata Jego działalności dla wspólnego dobra.

Ad multos annos, Panie Profesorze!

*Marta Koszko
Kinga Kowalewska
Joanna Puppel
Emilia Wąsikiewicz-Firlej*



LISTA PUBLIKACJI PROFESORA DR. HAB. STANISŁAWA PUPPLA

1974

1. „The distributional characteristics of English and Polish vowels”. **Papers and Studies in Contrastive Linguistics** 2. 65–71.

1976

2. „Final consonant clusters in English and Polish”. **Papers and Studies in Contrastive Linguistics** 4. 75–88.

3. [rec.] Schane, S.A. 1973. „Generative phonology”. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. **Lingua Posnaniensis** XIX. 114–117.

1977

4. [wspólnie z: J. Fisiak-Nawrocka i H. Krassowska] **A handbook of Polish pronunciation for English learners**. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

5. [rec.] Nilsen, D.L.F. i A.P. Nilsen. 1973. „Pronunciation contrasts in English”. New York: Regents Publishing Co. **Studia Anglica Posnaniensia** IX. 233–234.

1979

6. [wspólnie z: J. Fisiak-Nawrocka i H. Krassowska]. **A handbook of Polish pronunciation for English learners**. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. (Wydanie II).

1980

7. „Some notes on the non-cyclic assignment of stress in disyllabic nouns and verbs in English”. **Studia Anglica Posnaniensia** XI. 87–92.

8. „Some observations on word stress in English”. **Studia Filologiczne** 10. 45–51.

1981

9. „Some issues relating to the problem of the phonology of interlanguage”. **Kwartalnik Neofilologiczny** 2. 237–241.

1982

10. „Suprasegmental phonetics in teaching practical English to English majors: some comments”. **Glottodidactica** XV. 83–89.

1983

11. „Phonetic stereotypes and the teaching of pronunciation”. **Glottodidactica** XVI. 37–40.

1985

12. [wspólnie z: B. Hayes]. „On the rhythm rule in Polish”. W zbiorze: van der Hulst, H. i N. Smith. (red.). **Advances in non-linear phonology**. Dordrecht: Foris Publications. 59–81.

1986

13. „Rhythm in stress-timed and syllable-timed languages: some general considerations”. W zbiorze: Kastovsky, D. i A. Szwedek. (red.). **Linguistics across historical and geographical boundaries**. Amsterdam: Mouton. 105–110.

1987

14. „The temporal structure of nonsense CV, CVC and VC syllables in Polish”. **Studia Phonetica Posnaniensia** 1. 81–90.

15. „Coarticulatory propensity: the case of English and Polish consonant clusters”. **Papers and Studies in Contrastive Linguistics** 22. 39–49.

1988

16. **Aspects of the psychomechanics of speech production**. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

1990

17. „Remarks on the role of model making in scientific investigations”. **Kwartalnik Neofilologiczny** XXXVI/1. 47–51.

18. „Some aspects of the dynamics of speech production”. **Studia Anglica Posnaniensia** XXII. 75–80.

19. „Some preliminary observations on Polish and English vowel spaces in contact”. W zbiorze: Fisiak, J. (red.). **Further insights into contrastive analysis**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co. 241–253.

20. [rec.] Poldauf, I. 1984. *English word stress*. Oxford: Pergamon Press. **Glottodidactica XX**. 164–167.

1991

21. [wspólnie z: W. Marton]. „Towards a dynamic model of acquisition of second language phonology”. **International Journal of Applied Linguistics** 1.1. 89–103.

1992

22. [red., wspólnie z: J. Fisiak]. **Phonological investigations**. Amsterdam: John Benjamins.

23. „The sonority hierarchy in a source-filter dependency framework”. W zbiorze: Fisiak, J. i S. Puppel. (red.). **Phonological investigations**. 467–483.

24. „Construction of vowel systems in the universal vowel space: some typological remarks”. **NORDLYD. Tromsø University Working Papers on Language & Linguistics** 18. 1–14.

25. **The dynamics of speech production**. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

26. „Niektóre aspekty modelowania produkcji mowy w perspektywie psycholingwistycznej” (Some aspects of modeling speech production from a psycholinguistic perspective). **Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego** (Bulletin of the Polish Linguistic Society) XLVII–XLVIII. 77–86.

27. „The acquisition of phonology in a dynamical model of human information processing: a preliminary account”. **Glottodidactica XXI**. 29–42.

1993

28. „Remarks on the emergence of sound systems from an ontogenetic perspective”. **Studia Phonetica Posnaniensia** 4. 45–56.

1994

29. „Some aspects of the monitoring (regulation) function in speech production”. **Studia Anglica Posnaniensia XXVIII**. 71–77.

30. „The learning of pronunciation by first and adult second language learners: a multifaceted schema approach”. **International Journal of Applied Linguistics** 4. 221–235.

31. [rec.] van Heuven, V.J. i L.C. Pols. (red.). 1993. **Analysis and synthesis of speech. Strategic research towards high-quality text-to-speech generation**. Berlin: Mouton de Gruyter. **Norsk Lingvistisk Tidsskrift** 12. 237–240.

1995

32. [red.] **The biology of language**. Amsterdam: John Benjamins. 300 s.
33. „Sylaba w ujęciu fonologii nieliniowej”. (The syllable in nonlinear phonology). W zbiorze: Pogonowski, J. (red.). **Eufonia i logos**. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 281–291.
34. [rec.] Archangeli, D. i D. Pulleyblank. 1994. **Grounded phonology**. Cambridge, Mass: The MIT Press. **The Phonetician**. 20–21.
35. „Memorandum w sprawie przyszłości studiów neofilologicznych w Polsce”. W zbiorze: Puppel, S. (red.). 1995. **I ogólnopolskie forum neofilologów**. 13–20.
36. [red.] **I ogólnopolskie forum neofilologów**. Poznań: Wydział Neofilologii UAM. 52 s.

1996

37. **A concise guide to psycholinguistics**. Poznań: Bene Nati.
38. „An outline of a cognitive model of acquisition of first language sound segments”. W zbiorze: Arabski, J. (red.). **Foreign language acquisition studies**. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. 182–200.

1997

39. [rec.] Archibald, J. (red.). 1995. **Phonological acquisition and phonological theory**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum. **The Phonetician**. 6–7.
40. [red., wspólnie z: R. Hickey] **Language history and linguistic modelling. A festschrift for Jacek Fisiak on his 60th Birthday**. Berlin: Mouton de Gruyter.
41. [wspólnie z: E.H. Jahr] „Theory of Universal Vowel Space and the Norwegian and Polish vowel systems”. W zbiorze: Hickey, R. i Puppel, S. (red.). **Language history and linguistic modelling. A festschrift for Jacek Fisiak on his 60th Birthday**. 2 vols. Berlin: Mouton de Gruyter. 1301–1321.
42. „Vocalization, phonemicization, and syllabification: an outline of a model of phonological development in a general problem solving perspective”. W zbiorze: Ramisch, H. i K. Wynne. (red.). **Language in Time and Space, Studies in Honour of Wolfgang Viereck on the Occasion of his 60th Birthday**. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. 476–487.
43. [rec.] Connell, B. i A. Arvanti. (red.). 1995. **Phonology and phonetic evidence: papers in laboratory phonology IV**. Cambridge: Cambridge University Press. **The Phonetician**. 16–17.

1998

44. [red.] **Scripta manent**. Poznań: Motivex. 420 s.
45. „Psycholingwistyka: przypadek konwergencji pozytywnej dwóch nauk szczegółowych o człowieku”. W zbiorze: Puppel, S. (red.). **Scripta manent**. 183–192.

1999

46. [red.] **Scripta Neophilologica Posnaniensia**. Tom I. 228 s.
47. [red.] **Przetwać**. Poznań: Motivex. 50 s.
48. „Psycholinguistics and the foreign language teacher”. **Acta Neophilologica I**. (UWM w Olsztynie). 73–83.
49. „The Polish part of the Indo-European Languages: computer database”. W: Key, M.R. (red.). **Intercontinental Dictionary Series (IDS)**. CR-ROM version.

2000

50. „Jaka jesteś polska neofilologio obca A.D. 2000 i dokąd zmierzasz?”. **Scripta Neophilologica Posnaniensia II**. 275–291.
51. [red.] **Scripta Neophilologica Posnaniensia**. Tom II. 295 s.
52. „Psycholingwistyka a nauczanie języków obcych: próba krótkiego podsumowania”. W zbiorze: Puppel, S. i K. Dziubalska-Kołączyk. (red.). **Multis vocibus de lingua**. 129–141.
53. „An appeal for holism in language studies: on the basic conformity to the general principles, or what is the homunculus doing inside our brains?”. **Acta Neophilologica II**. 62–72.
54. [red.] **Acta Neophilologica II**. Olsztyn: Wydawnictwo UWM w Olsztynie. 205 s.
55. [red., wspólnie z: K. Dziubalska-Kołączyk] **Multis vocibus de lingua**. Poznań: Motivex. 156 s.

2001

56. [red.] **The Ludwik Zabrocki memorial lecture**. Poznań: Motivex. 63 s.
57. [red.] **Scripta Neophilologica Posnaniensia**. Tom III. 248 s.
58. **A concise guide to psycholinguistics**. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie. (Drugie wydanie) 250 s.
59. **A bibliography of writings on the acquisition of first language**. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 668 s.
60. [red., wspólnie z: G. Demenko] **Prosody 2000: speech recognition and synthesis**. Poznań: Motivex. 283 s.

2002

61. [red.] **Scripta Neophilologica Posnaniensia**. Tom IV. 287 s.
62. „A nonmonotonic account of human verbal communicative behaviour versus animal communication: an attempt at converging the linguistic and information processing perspectives”. **Lingua Posnaniensis** 44. 131–144.

2003

63. [red.] **Scripta Neophilologica Posnaniensia**. Tom V. 328 s.
64. „Psycholinguistics”. W zbiorze: Stekauer, P. i S. Kavka. (red.). **Rudiments of English linguistics II**. Presov: Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Presoviensis. 121–148.

2004

65. [red.] **Scripta Neophilologica Posnaniensia**. Tom VI. 320 s.
66. „An outline of domain-resource-agent-access-managment (DRAAM) model of human communication: towards an ecology of human communication”. **Oikeios Logos** 1. 1–26.

2005

67. [red.] **Scripta Neophilologica Posnaniensia**. Tom VII. 329 s.
68. [wspólnie z: J. Puppel] „Zagadnienie percepcji języka naturalnego w triadzie: język ojczysty – język globalny – język sąsiedni na przykładzie triady: język polski – język angielski – język niemiecki w ujęciu ekolingwistycznym: próba typologii”. **Scripta Neophilologica Posnaniensia**. Tom VII. 55–95.
69. [red.] **Manufacturing writing in English. I: Formal academic writing**. Materiały dydaktyczne KEKO UAM.

2006

70. „Czarna Skrzynka Noama Chomsky’ego a trychotomiczny model umysłu: perspektywa psycholingwistyczna”. **Oikeios Logos** 2. 1–21.
71. „Phonological development: a brief survey”. W zbiorze: Zybert, J. (red.). **Issues in foreign language learning and teaching. Księga Honorowa dla prof. Jana Rusieckiego z okazji 80-lecia Urodzin**. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. 185–193.
72. [red.] **Scripta Neophilologica Posnaniensia**. Tom VIII. 327 s.

2007

73. „Filologia dawniej i dziś: kilka uwag o klasycznej i nowożytnej metodzie filologicznej”. W zbiorze: Wąsik, Z. i A. Ciuk. (red.). **For the love of the embedded word – in society, culture and education**. Philologica Wratislaviensia: Acta et Studia. Nr 1. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. 7–17.
74. [red.] **Ochrona języków naturalnych. Podstawowe dokumenty dotyczące ochrony języków naturalnych jako języków narodowych i etnicznych oraz prawa do ich używania, wraz z bibliografią dotyczącą wkładu językoznawstwa do dyskusji nad problemem ochrony języków naturalnych, ich utrzymywania**

i planowania językowego. Materiały Dydaktyczne Katedry Ekokomunikacji UAM (+ CD). 333 s.

75. „Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej”. W zbiorze: Puppel, S. (red.). **Społeczeństwo – kultura – język. W stronę interaktywnej architektury komunikacji.** Poznań: KEKO UAM. 79–94.

76. [red.] **Społeczeństwo – kultura – język. W stronę interaktywnej architektury komunikacji.** Publikacja w 5-lecie istnienia KEKO UAM. 162 s.

77. „Beyond ‘the blooming, buzzing confusion’: a semi-centennial appraisal of ‘mindful’ trends in psycholinguistics”. W zbiorze: Arabski, J. (red.). **Challenging tasks for psycholinguistics in the new century.** Katowice: Oficyna Wydawnicza Waław Walasek. 47–68. Również W: **Oikeios Logos 3.**

78. „Tężyzna języków naturalnych”. W zbiorze: Chałacińska-Wiertelak, H. (red.). **Dyskurs wielokulturowy. Prace Humanistycznego Centrum Badań.** Łódź: Drukarnia i Wydawnictwo PIKTOR. 7–15.

2008

79. [red.] **Scripta Neophilologica Posnaniensia.** Tom IX. 333 s.

80. „Communicology: remarks on the reemergence of a paradigm in communication studies”. W zbiorze: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska. (red.). **New pathways in linguistics 2008.** 11–22.

81. [red., wspólnie z: M. Bogusławska-Tafelska] **New pathways in linguistics 2008.** Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. 191 s.

92. [wspólnie z: J. Puppel] „Gestosfera jako istotny składnik przestrzeni publicznej: wstępny zarys problematyki”. **Oikeios Logos 4.** 1–8.

93. „The Internet and the Web: a universal tool and a global resource for tailoring customized foreign language learning toolkits”. W zbiorze: Myczko, K., Skowronek, B. i W. Zabrocki (red.). **Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera.** Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 265–274.

2009

94. „Remarks on the sustainability of natural languages in the cultural-institutional perspective”. W zbiorze: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska. (red.). **New pathways in linguistics 2009.** Tom II. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. 275–286.

95. [red., wspólnie z: M. Bogusławska-Tafelska] **New pathways in linguistics 2009.** Tom II. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. 332 s.

96. „An ecological-ethnic approach to phonology: the problem of management of the combined resources of space, muscular fitness, resonance/audition, and time

in human audio-vocal communication”. W zbiorze: Wysocka, M. (red.). **On language structure, acquisition and teaching**. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. 97–105.

97. „‘Healthy’ first language acquisition is dependent on the necessarily interlocked and synergistic nature of the ‘biological-psychological’ and ‘social-cultural’ milieus”. **Oikeios Logos 5**. 2–10.

98. „Uwagi w sprawie konieczności ochrony dziedzictwa kulturowo-językowego, czyli od ojcowizny i ojczyzny do wspólnoty światowej”. **Oikeios Logos 5**. 11–19.

99. „Antropofonetyka: uwagi w sprawie ekologii narządów mowy i utrzymywania estetyczności publicznej przestrzeni dźwiękowej”. W zbiorze: Łobacz, P., Nowak P. i W. Zabrocki (red.). **Language, science and culture**. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 301–315.

100. [red.] **Scripta Neophilologica Posnaniensia**. Tom X. 241 s.

101. „The protection of natural language diversity – fancy or duty?”. **Scripta Neophilologica Posnaniensia**. Tom X. 97–109.

102. „Natural language robustness-, natural language ‘viscosity’-, and teacher population density-dependence as co-indicators of success in foreign/second language teaching and learning: a combined ecolinguistic-rheolinguistic approach to English”. W zbiorze: Wolny, R.W. (red.). **On time: reflections on aspects of time in culture, literature and language**. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. 235–241.

2010

103. „Remarks on language as a rheological-ecological entity: towards a flow-design-synergy approach”. W zbiorze: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska. (red.). **New pathways in linguistics 2010**. Tom III. 165–176.

104. [wspólnie z: J. Puppel] „Some notes on the role of the hand-arm system (HAS) in the ecology of human communication”. **Oikeios Logos 6**. 1–9.

105. [red., wspólnie z: M. Bogusławska-Tafelska] **New pathways in linguistics 2010**. Tom III. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. 181 s.

2011

106. „Język w raju: próba syntezy”. W zbiorze: Chałacińska, H. i K. Kropaczewski (red.). **W kręgu problemów ekologii kultury**. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 11–25.

107. [red., wspólnie z: E.H. Jahr] **Lingua mea, amicus meus: a book of readings on the ecology of language and communication**. Poznań: E-Book CD-ROM. 557 s.

108. [red.] **A bibliography of writings on the origins and evolution of language and communication**. Poznań: E-Book CD-ROM. 1330 s.

109. „The universal natural language preservation mechanism: an ecological approach”. W zbiorze: Puppel, S. (red.). **Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej**. Scripta de Communicatione Posnaniensi. Seria: Prace Naukowe Katedry Ekokomunikacji UAM: Poznań: Zakład Graficzny UAM. 91–99.

110. [red.] **Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej**. Scripta de Communicatione Posnaniensi. Seria: Prace Naukowe Katedry Ekokomunikacji UAM. Poznań: Zakład Graficzny UAM. 194 s.

111. „Remarks on the role of feedback in first language sounds acquisition”. W zbiorze: Stanulewicz, D. (red.). **Lingua Terra Cognita II**. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. 719–725.

112. „An outline of a multiply triune continuum model of language and communication”. **Oikeios Logos** 8. 1–25.

113. [red.] **Scripta Neophilologica Posnaniensia**. Tom XI. 214 s.

114. „Human communication and communicative skills: a general philosophy and evolving practical guidelines”. Olsztyn. W zbiorze: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska. (red.). **New pathways in linguistics 2011**. Tom IV. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. 107–118.

115. [red., wspólnie z: M. Bogusławska-Tafelska] **New pathways in linguistics 2011**. Tom IV. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. 120 s.

2012

116. „W stronę reolingwistycznego podejścia do języka”. W zbiorze: Zaniewski, J. i A. Serwicka-Kapała. (red.). **Edukacja dla przyszłości**. Tom IX. Białystok: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania. 101–118.



HOMO COMMUNICATIVUS W ŚWIECIE NOWOŻYTNEGO EMPIRYZMU ANGIELSKIEGO

1. Wprowadzenie

Język stanowi niekwestionowany sukces filogenetycznej ewolucji człowieka. Jest osiągnięciem stosunkowo późnym, zaistniałym – w dużym zaokrągleniu – milion lat po wyprostowaniu sylwetki pierwszych *homo*. Kilkadziesiąt tysięcy lat temu człowiek zaczął komunikować się za pomocą artykułowanych dźwięków, wydawanych – co najważniejsze – w sposób świadomy i intencjonalny, albo, jak to zostanie później nazwane: symboliczny. Nade wszystko jednak – artykułowany sposób dźwiękowego wyrazu, spleciony z innym atrybutem człowieka – rozumem, dawał szansę komunikacji bardziej precyzyjnej w stosunku do wcześniejszej mowy ciała, uzupełnianej irracjonalnymi zachowaniami głosowymi.

Nastąpiło stadium ludzkiej ewolucji, które określamy – niezależnie od wielu innych terminologicznych propozycji dotyczących „późnego” *homo* – mianem *homo communicativus*. Przyjrzyjmy się bliżej człowiekowi, czyniąc to z perspektywy jego zdolności komunikacyjnych i nawiązując do wybranych koncepcji filozoficzno-językowych.

Wraz z postępowaniem kulturowym pojawiła się i rozwijała naukowa refleksja nad światem i człowiekiem, a także – i to bardzo wcześnie – namysł nad komunikacją językową. Od samego początku, co warto podkreślić, język dostarczał wielu trudności interpretacyjnych, i to takich, które nie zdarzały się w innych dziedzinach wiedzy. Otóż badacze stanęli w obliczu szczególnych predyspozycji języka, determinujących świadomość, całokształt społecznej egzystencji, a nawet, według niektórych teorii, rzeczywistość przyrodniczą. Odnosi się wrażenie, że ludzie z trudem mogli się uporać z ustaleniem genezy oraz istoty języka; nie-

rzadko przypisywali mu możliwości sprawcze wobec świata materialnego (por. koncepcja „logosu” Heraklita z Efezu) czy wręcz nadprzyrodzoną proveniencję (ujęcie takie zapoczątkował Platon, znana jest też późniejsza sentencja Jana Ewangelisty, głosząca genetyczną pierwotność Słowa wobec pozostałych postaci bytu, a także wiele innych stanowisk idealistycznych, wręcz teistycznych).

Przeświadczenie o niematerialnej, czyli raczej o idealnej proveniencji języka nie opuszcza badaczy w następnych wiekach, chociaż w miarę rozwoju nauki miejsce tworzenia się struktur językowych zostało przeniesione z płaszczyzny wszechświatowego prawa i z nadprzyrodzonych idealnych wyżyn do duchowego wnętrza podmiotu. Zmianę taką widać już w Arystotelesowskim pomysle komunikacji „intencjonalnej” czy chociażby w jego teorii powstawania abstrakcji językowych. Mocny akcent w upodmiotowieniu komunikacji zaistniał w „przewrocie kopernikańskim” Immanuela Kanta, kiedy to nastąpiło w procedurze poznawczej podporządkowanie świata zewnętrznego wewnętrznym aktywnościom ducha i w konsekwencji powyższego zabiegu metodologicznego umocniła się teza o konstruktywnych mocach podmiotu w stosunku do otaczającego go świata. Przekonanie to znalazło silną reprezentację w ujęciach teoretyczno-komunikacyjnych, przypisujących strukturom językowym nie tylko szczególne możliwości poznawcze, ale właśnie wręcz decydujące o sposobie egzystowania świata przedmiotowego.

Informacje powyższe uświadamiają nam powtarzającą się wiarę w „pracę ducha” oraz w „językowy konstruktywizm”, ogólnie zaś wskazują na częste przedkładanie ducha podmiotowego i tkwiącego w nim języka nad sferę przedmiotów materialnych. Na potwierdzenie takiego ujęcia warto przytoczyć dość radykalną, ale reprezentatywną w tym względzie wypowiedź E. Cassirera, opartą na racjonalizmie metodycznym Kanta oraz wypływającą z Humboldtowskiej propozycji upatrywania źródeł języka w „wewnętrznej potrzebie ludzkości”:

Język nie wkracza do świata gotowego świata przedmiotowego, aby tu do danych i wyraźnie od siebie oddzielonych rzeczy jednostkowych dodać jeszcze tylko ich „nazwy” jako czysto zewnętrzne znaki, lecz jest on środkiem tworzenia przedmiotów..., najdoskonalszym instrumentem pozyskiwania i budowy świata przedmiotowego (Cassirer 1995: 81; 2004: 81–82).

W dalszej części artykułu chcemy wskazać na odmienne ujęcia, takie mianowicie, w świetle których język traci swoje poznawcze i konstruktywistyczne predyspozycje, zostając w konsekwencji zepchnięty na pozycje drugorzędne w stosunku do innych sił podmiotu. Podejście takie znalazło silne odbicie w filozofii romantycznej, upatrującej w mowie artykułowanej przyczynę ludzkiej alienacji ze środowiska i proponującej w to miejsce zwiększenie udziału komunikacji niewerbalnej, bardziej adekwatnej i bliższej, jak głosili romantycy, przyrodniczemu sposobowi egzystencji.

Zastrzeżenia wobec komunikacji językowej, wraz z jej racjonalnym zapleczem, zgłaszali także empiryści angielscy. Przyjrzyjmy się bliżej temu nurtowi filozoficznemu i uprawianej w jego ramach refleksji nad językiem.

2. Empiryści angielskiego oświecenia o języku

W nowożytnej Anglii nasila się metodyczny praktycyzm i empiryzm, które to założenia wycisnęły swoje piętno także na filozofii języka i komunikacji. Jednocześnie – co ważne w kontekście niniejszych rozważań – empiryzm angielski wykazywał najczęściej krytyczny stosunek do tych ostatnich fenomenów, oscylując właściwie na granicy ich akceptowalności w obszarze poznawczym, hermeneutycznym, komunikacyjnym i konstruktywnym. Mamy tu jednocześnie do czynienia z negacją aktywistycznych teorii około- i pokantowskich.

Metodologię opartą na empirii zainicjował z rozmachem **Franciszek Bacon** (1561–1626), nowożytny i przedoświeceniowy myśliciel, dla którego jednym były „wiedza i potęga ludzka”, obie mające zresztą gwarantować człowiekowi lepsze i szczęśliwe życie. Zachodzi wszakże pytanie: jaki charakter i jakie podstawy ma mieć wiedza spełniająca powyższe oczekiwania? Otóż wiedzę należy, według Bacona, uwolnić od wszelkiego fantazjowania i niesprawdzonych teorii, wiodących łatwo do ułudy i fałszu. Należy ją natomiast pozyskiwać indukcyjnie, postępując od szczegółu ku uogólnieniom, oraz oprzeć na solidnym fundamencie doświadczenia zmysłowego. To ostatnie może stanowić najbardziej pewną metodę wiodącą do poznania prawdziwego (stanowisko Bacona nazywamy stąd „empiryzmem metodycznym”). W niewielkim szkicu: *O prawdzie* napotykamy przypomnienie biblijnego przekazu, iż „pierwszym dziełem Boga było światło zmysłów, ostatnim – światło rozumu...” (Bacon 1993: 4). W swym głównym dziele filozoficznym *Novum organum* (1620) Bacon „podcina” rozumowi skrzydła, obciążając tegoż ponadto ołowiem i przykuwając tym samym do faktów i konkretów. W kontekście swej fascynacji zmysłami i metodą indukcyjną wskazuje Bacon na przyczyny mogące być pozazmysłowym źródłem poznawczego zafalszowania. Owe czynniki gmatwujące wiedzę nazywa „idolami” („fantomami”), a wśród nich wymienia: idole „jaskini”, idole „plemienia”, idole „rynku” oraz idole „teatru”. Nie wnikajmy głębiej w analizę wszystkich wymienionych „wrogów” „prawdziwego” poznania, skoncentrujmy się natomiast na idolach rynku, które zyskały swą nazwę od miejsca mocno nasyconego komunikacją językową. Na szeroko rozumianym rynku płynie strumień komunikatów, wypracowywane są teorie i strategie językowe, powstają słowa oraz tworzone są ich wciąż nowe, niekiedy wypaczone sensy. Powyższe zjawiska krępują postęp wiedzy i szkodzą prawidłowemu procesowi poznawczemu. Dzisiaj, zgodnie z najnowszą terminologią, dookreślilibyśmy intencję Bacona bardziej precyzyjnie:

swoboda w stosowaniu słów i naginanie znaczeń do indywidualnych potrzeb wprowadza do relacji międzyludzkich „szum komunikacyjny”.

Idola fori zostały poddane ostrej krytyce we wspomnianym *Novum organum*, w którym to dziele Bacon z przyganą i powątpiewaniem charakteryzuje komunikacyjną przydatność struktur językowych:

Są jeszcze idole wynikające niejako z wzajemnej bliskości i obcowania rodzaju ludzkości, które nazywamy idolami rynku, ponieważ tam właśnie ludzie przestają i współdziałają ze sobą. Ludzie bowiem obcuja ze sobą przez rozmowy; wyrazy zaś dobiera się stosownie do tego, jak je pospólstwo pojmuje. Toteż zły i niezręczny dobór wyrazów w dziwny sposób krępuje umysł. I ani definicje, ani objaśnienia, którymi uczeni w niektórych sprawach zwykle zabezpieczają się i bronią, żadną miarą nie poprawiają stanu rzeczy. Słowa całkowicie zadają gwałt rozumowi, wszystko mącą i przywodzą ludzi do niezliczonych jałowych kontrowersji i wymysłów (Bacon 1955: 68).

Wyływające z kultu zmysłów sformułowania Franciszka Bacona wytyczyły mentalnościowe i metodyczne losy oświeceniowej Anglii, a w dalszej perspektywie także Ameryki Północnej, również te dotyczące refleksji nad językiem i komunikacją.

Wielką rolę w rozwoju angielskiego, a także europejskiego empiryzmu odegrał **John Locke** (1632–1704). W swym głównym i obszernym dziele z 1690 roku *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego* okazuje się gorącym zwolennikiem doświadczalnej genezy wiedzy, i to nie tylko tej prawdziwej, lecz także wszelkiej innej, niepewnej i fałszywej. Znane jest powiedzenie Locke’a: „Nie ma niczego w umyśle, czego wcześniej nie było w zmyśle”. Występując przeciw teoriom natywistycznym i stając na gruncie „empiryzmu genetycznego”, określa myśliciel rodzący się umysł ludzki mianem *tabula rasa*.

W empiryzmie Locke’a kotwiczy jego filozofia języka i komunikacji (podjęta zwłaszcza w trzeciej księdze wspomnianych *Rozważań...*), chociaż w tym względzie okazuje on mniejszy radykalizm w relacji zarówno do analogicznych poglądów swego poprzednika, jak i do Berkeleya, o którym będzie mowa w kolejnym fragmencie. Locke przyznaje oczywiście i zwraca uwagę na to, „jak wielka jest zależność słów od pospolitej idei zmysłów, oraz na to, jak słowa, które oznaczają działania i pojęcia bardzo dalekie od doznań zmysłowych, z nich jednak biorą swój początek” (Locke 1955: 10). Słowa powstałe na bazie zmysłów przenoszą nas, nad czym empiryk ubolewa, stopniowo ku „ideom bardziej ciemnym i zawiłym”, a w rezultacie w obszary „niedostępne naszemu zmysłowemu postrzeganiu”. Wśród owych „odzmysłowych” słów, tracących wszakże ze zmysłami bezpośredni kontakt, możemy wymienić takie jak: „pojmować”, „obejmować myślą”, „przyjmować”, „obrzydzać”, „pomieszanie”, „spokój ducha” itp. Locke nie omieszkuję oceniać krytycznie powyższych oraz

im podobnych konstruktów językowych, niemniej jednak jest świadom nieodwrotnego procesu kulturowego, wiodącego od bezpośrednich doznań zmysłowych i słów jednostkowych ku nazwom ogólnym. Słusznie stwierdza, że bez metody uogólniającej „wszystkie ptaki i zwierzęta, jakie się widziało, wszystkie drzewa i rośliny, jakie kiedykolwiek działały na zmysły, nie mogłyby znaleźć miejsca nawet w najbardziej pojemnym umyśle” (Locke 1955: 19). Skłania się w swej filozofii języka ku arystotelesowskiej abstrakcji, a zatem w sporze o powszechniki znalazłby się blisko umiarkowanego realizmu pojęciowego. Pojęcia ogólne, którymi posługuje się dorosły człowiek, nie są dziełem przypadku, lecz stanowią, według niego, nakaz rozumu i filogenetycznej konieczności.

Słowa stają się ogólne – pisze w duchu Arystotelesa Locke – dzięki temu, że się je czyni znakami idei ogólnych; idee zaś stają się ogólne przez to, że się od nich oddziela okoliczności miejsca i czasu, jak również wszelkie inne idee, które mogłyby je ograniczać do tej lub innej rzeczy poszczególniej. Na drodze abstrahowania idee stają się zdolne reprezentować większą liczbę jednostek niż jedna... (Locke 1955: 22).

Istotą i celem egzystencji społecznej jest międzyludzka komunikacja (według Locke’a ludzie uczą się słów „wyłącznie po to, aby ich rozumiano”), zaś najbardziej do tej roli predestynowane są artykułowane dźwięki, i to zarówno ze względu na ich „obfitość, jak i na szybkość”. Sam dźwięk wszakże nie wystarcza, głosowej artykulacji można przecież nauczyć „papugi i różne inne ptaki”, chociaż nie można im z tego względu przypisywać zdolności komunikacyjnych (według Locke’a „zwierzęta nie są zdolne mówić”). Dotknięty zostaje w tym miejscu centralny problem komunikacji społecznej, związany z komunikacyjną symboliką i intencjonalnością. Locke jest mianowicie przeciwnikiem naturalnej genezy języka i komunikacji, to znaczy neguje przekonanie, jakoby sama natura wyposażała człowieka w narzędzia komunikacyjne. W takim wypadku, jak powiada, „cała ludzkość posługiwałaby się jednym tylko językiem” (Locke 1955: 13). Jest inaczej – słowa oznaczają ludzkie idee, które, jak nieustannie podkreśla Locke, powstają w wyniku wrażeń pochodzących ze świata zmysłowego, albo też, co myśliciel dopuszcza, których źródłem mogą być „wewnętrzne działania ducha”. Tak wytworzonym ideom nie odpowiadają dźwięki, przyporządkowane tamtym w sposób naturalny, lecz dokonuje się to „na podstawie rozmyślnego ich połączenia, dzięki czemu pewne określone słowo stało się wedle woli człowieka znakiem określonej idei” (Locke 1955: 13).

Kojarzenie idei duchowych z ich słownym wyrazem dokonuje się na drodze nawyku komunikacyjnego, które to przeświadczenie stanowi kolejny dowód na empiryczne usposobienie Locke’a. Nie jest jednak tak, jakoby słowa oznaczały coś realnego, substancjalnego, jako że wrażenia ulegają uogólnieniu i przekształcają się w indywidualne idee. Te zaś nabierają wydzźwięku intersubiek-

tywnego poprzez ich praktyczne stosowanie w społecznej egzystencji. Dokładniej zaś: „przez ustawiczne powtarzanie powstaje tak ściśle powiązanie między określonymi dźwiękami i odpowiadającymi im ideami, że nazwy, skoro tylko się je usłyszy, prawie tak samo szybko wywołują pewne idee, jak gdyby faktycznie pobudzały zmysły właśnie te rzeczy, które zdolne są je wywołać” (Locke 1955: 17).

Założenie powyższe prowadzi nieodzownie do komunikacyjnych komplikacji. Idee, które wzniosły się w procesie abstrakcji na bardziej ogólne poziomy, nie są u poszczególnych rozmówców takie same, toteż te same słowa wypowiedziane i odbierane przez współrozmówców wywołują z oczywistych względów nieco odmienne skojarzenia. Zbliża rozmówców natomiast komunikacyjne zjawisko „nawyku”, wprowadzone tu – zgodnie zresztą z metodologią empiryczną – na użytek naszych rozważań, czyli takie, które opiera „nawykową” powszechność sensów na powtarzającej się obserwacji faktów (temat ten rozwinie kilkadziesiąt lat później D. Hume). Wiele pozytywnych elementów wnoszą do procesu komunikacyjnego „partykuły” (dla Locke’a ważne, bowiem omówione przez niego w odrębnym, VII rozdziale *Rozważań...*), które sprawiają połączenie idei umysłowych oraz ustanawiają między nimi ład i porządek.

Z tego, co zostało powiedziane na temat Locke’a, wyłania się obraz niezwykle ważnego filozofa języka i komunikacji. Tkwi on swymi korzeniami głęboko i niewzruszenie w angielskiej tradycji empirycznej. Z drugiej wszakże strony rozgałęzia tę ostatnią i perspektywicznie sięga w propozycje wypracowane nieco później przez opartą na „pracy ducha” metodologię niemiecką. Nie będzie wiele przesady w stwierdzeniu, że Locke’a koncepcja języka stanowi kamień milowy pomiędzy Arystotelesowskim semantyzmem i umiarkowanym realizmem pojęciowym a konstruktywistyczną teorią Kanta-Humboldta.

Do empiryzmu w radykalnej postaci powrócił natomiast **George Berkeley** (1685–1753). Nie tylko poznanie, ale wręcz istnienie poznawanych bytów sprowadza on do świadectwa zmysłowego. Zgodnie z założeniem: „esse est percipi” powstaje skrajna odmiana empiryzmu, określana dzisiaj mianem „sensualizmu”, przekładająca się zresztą łatwo na komunikację językową. Otóż, zgodnie z postulatami sensualizmu, podmiotowi znane są jedynie wrażenia zmysłowe, tylko im może zawierzyć, zarówno na płaszczyźnie teoriopoznawczej, jak i – co w tym wypadku jest ważne i szczególne – w sferze ontologicznej. Nie wolno posuwać się w tej działalności zbyt daleko i wyciągać wniosków dotyczących pozapodmiotowego istnienia przedmiotów. Identyczna zasada funkcjonuje w aktywności komunikacyjnej. Z całą pewnością, bez narażania się na komunikacyjny błąd mogą powiedzieć: „widzę, że stół istnieje”, który to komunikat nie oznacza bynajmniej: „stół istnieje (obiektywnie, poza moim postrzeganiem)”,

lub: „słyszę, że jedzie samochód”, co nie jest równoznaczne z „jadącym gdzieś obiektywnie samochodem”, itd. Zmysłowe postrzeganie czegoś „tu i teraz” (oraz komunikowanie tego faktu) nie upoważnia podmiotu do wyciągania ogólnych wniosków (oraz do komunikowania) o realnej egzystencji postrzeganych stanów rzeczy. Berkeley przestrzega przed nieuprawnionym nadużywaniem logicznych wywodów oraz przed zbytnim zawierzaniem rozumowemu wnioskowaniu. W językowych aktach komunikacyjnych rozmówcy powinni ograniczać się jedynie do relacji na temat stanu zmysłów, jako że nie ma całkowitej pewności co do realności świata pozazmysłowego. Podajmy przykład mogący ułatwić zrozumienie intencji Berkeley’a: pustynię przemierzają wędrowcy, spragnieni i znużeni palącym słońcem. Nagle jeden z nich oznajmia radosnym głosem: „Tam jest oaza!” Karawana podąża za wskazówką niefrasobliwego komunikatora, lecz nie napotyka sygnalizowanej oazy. Wszyscy wiemy, jak wiele czyha na nas złudzeń podobnych do tamtej pustynnej fatamorgany, i z tego właśnie względu nadawcy z naszego przykładu wolno było jedynie oznajmić: „Widzę, że przed nami jest oaza”. Przekaz ten byłby wówczas prawdziwy i taka też procedura powinna być stosowana w każdym procesie komunikacyjnym. Ma ona znamiona postawy minimalistycznej, redukcjonistycznej, ostrożnościowej i asekuracyjnej, chroni wszakże rozmówców przed rozbieżnościami, jakie mogą zachodzić między przekazami językowymi a faktami.

Berkeley nie uznaje metody ani rezultatów abstrakcji pojmowanej tradycyjnie jako odrywanie od określonej klasy przedmiotów nieistotnych akcydensów i wychwytywanie tych najbardziej dla owej klasy charakterystycznych. Sprzeciwia się w tym względzie Arystotelesowskiej metodzie „abstrahowania”, a tym samym Locke’owi głoszącemu komunikacyjną konieczność, a zarazem (umiarkowaną) realność abstraktów. „Mniemanie – jak pisze z dezaprobatą sensualista – że umysł posiada władzę tworzenia abstrakcyjnych idei, czyli pojęć rzeczy” zagmatwało naukowe dociekania oraz „spowodowało niezliczone błędy i trudności we wszystkich prawie dziedzinach wiedzy” (Berkeley 1956: 10). Wyraźne są tu różnice, zgłaszane zresztą *explicite*, wobec doktryny Locke’a odmawiającego zdolności do abstrahowania zwierzętom oraz przyznającego tę umiejętność jedynie ludziom. Berkeley konstatuje nie bez ironii, że do zwierząt, definiowanych w systemie poprzednika jako istoty pozbawione możliwości uogólniania, „trzeba będzie zaliczyć bardzo wielu spośród tych, którzy uchodzą za ludzi” (Berkeley 1956: 16).

W sporze o uniwersalia Berkeley staje na stanowisku **nominalistycznym**. Słowa nie oddają ogólnej istoty rzeczy, lecz dotyczą konkretnego fragmentu rzeczywistości empirycznej i przywodzą na myśl jedną z „wielu idei szczegółowych” (zresztą „obojętnie jaką”). W sposób dobitny i klarowny neguje Berkeley istnienie pojęć ogólnych, oderwanych od konkretów w kolejnej wypowiedzi:

Przeczę, iżbym mógł odrywać w myśli jedną od drugiej lub przedstawiać sobie oddzielnie te jakości, które nie mogą istnieć w takiej izolacji, lub abym mógł utworzyć pojęcie ogólne przez abstrahowanie od szczegółów w sposób wyżej opisany... (Berkeley 1956: 14).

Można zatem utworzyć w myśli ogólną ideę trójkąta, nigdy wszakże takiego, który nie jest „ani równoboczny, ani różnoboczny, ani równoramienny”. Powstała w umyśle idea oraz wyrażające ją słowo zyskuje co najwyżej status reprezentanta „wszelkich możliwych trójkątów”. Tak samo rzecz się ma z każdym innym pojęciem i słowem ogólnym. Choć stosujemy słowo „ruch”, to nie istnieje przecież „ruch” bez „poruszającego się ciała, za słowem „człowiek” nie kryje się tak samo „człowiek w ogóle”, człowiek „bez właściwości” – wręcz przeciwnie: „[...] idea człowieka, którą sobie tworzę, musi być ideą człowieka białego albo czarnego, albo śniadego, prostego czy zgarbionego, wysokiego, niskiego czy też wzrostu średniego. Ale żadnym wysiłkiem myśli nie potrafię sobie przedstawić wyżej opisanej idei abstrakcyjnej” (Berkeley 1956: 14). Kiedy komunikuję: „człowiek”, mam na myśli konkretnego przedstawiciela społeczności ludzkiej, wyposażonego w konkretne, „ludzkie” i indywidualne cechy.

Owszem, Berkeley jest skłonny uczynić zadość zwolennikom „realizmu pojęciowego”. Wyraża w tym celu zgodę na istnienie abstraktów, jedynie takich wszakże, które odpowiadają etymologicznemu sensowi tego słowa. Jak wiadomo, termin *abstraho* oznaczał w języku łacińskim czynność „odłączania”, „odciągania” czy „odrywania”. Powołując się na taki właśnie fakt językowy, Berkeley „może rozważyć rękę, oko, nos, każde z osobna wyabstrahowane, czyli wyodrębnione z reszty ciała”. Ale „jakkolwiek bym sobie rękę albo oko wtedy wyobraził, muszą mieć one jakąś określoną postać i barwę” (Berkeley 1956: 14).

Berkeley zastanawia się nad przyczynami powstawania idei ogólnych oraz wyrażających je słów ogólnych, takich, jakie postulował Arystoteles, a także, jak już wiemy, J. Locke. Podejrzenie dotyczące tej „niechlubnej” roli pada na język, który staje się tym samym głównym winowajcą w „gmatwaniu i zaciemnianiu” wiedzy. Stając na stanowisku sceptycyzmu komunikacyjnego swego wielkiego poprzednika, F. Bacon, autor *Traktatu...* broni metodologii sensualistycznej, starającej się sprowadzać poznanie do czystego świadectwa zmysłów. Nade wszystko Berkeley doradza unikanie, w miarę możliwości, nadmiaru słownych określeń dla treści duchowych.

Skoro więc – jak pisze – słowa mogą tak łatwo wprowadzić rozum w błąd, będę się starał, jakiegokolwiek idee miałbym rozważać, wprowadzić je w krąg mego myślenia czyste i nagie, nie dopuszczając, o ile tylko zdołam, do swych myśli tych nazw, które się z nimi tak ściśle związały w długim i stałym użyciu potocznym (Berkeley 1956: 30).

Albo – jak napisze Berkeley – ten, „kto wie, że nie posiada innych idei niż szczegółowe, nie będzie się na próżno kłopotał, by wynaleźć i pojąć ideę abstrakcyjną, związaną z jakąś nazwą” (1956: 32).

3. Podsumowanie

Zasygnalizowaliśmy wyżej istnienie kilku dróg interpretacyjnych języka i językowej komunikacji. Można (1) umiejscawiać istotę i genezę języka w obszarach niedostępnych ludzkiej penetracji, przypisując mu wręcz „boski” byt i funkcję prawa władającego światem. Można też (2) upatrywać jego istoty i genezy w głębokich pokładach ludzkiego ducha, czy to (a) ducha irracjonalnego, jak w romantyzmie, czy to (b) ducha zrjonalizowanego, stanowiącego przykładowo metodologiczną podstawę teorii Kanta i jego następców. W przypadku (1) oraz (2b) wskazywaliśmy na tendencję do przypisywania językowi olbrzymiego potencjału teoriopoznawczego i komunikacyjnego, a także konstruktywistycznego w odniesieniu do duchowej i zewnętrznej rzeczywistości.

Zasadniczym celem artykułu było wszakże (3) zwrócenie uwagi na te teorie, które pomniejszały rolę języka, podchodziły z niedowierzaniem lub wręcz patrzyły z niepokojem na jego czynną rolę w pozyskiwaniu oraz komunikowaniu wiedzy. Szczególnie sceptyczną postawę wobec „mieszania się” języka w procedurę poznawczą i komunikacyjną przejawiali empiryści angielscy. Omówiliśmy skrótowo poglądy trzech przedstawicieli filozofii nowożytnej w Anglii. Uświadamiają nam one nie tylko złożoność problematyki językoznawczej i komunikacyjnej, ale pozwalają przede wszystkim (i w wielu wypadkach słusznie) dostrzec liczne pułapki, jakie czyhają na nieostrożnego użytkownika języka w procesie komunikacji społecznej.

LITERATURA

- Bacon, F. 1955. **Novum organum**. Tłum. J. Wikarjak. Warszawa: PWN.
- Bacon, F. 1993. **Essays**. Stuttgart: Philipp Reclam.
- Berkeley, G. 1956. **Traktat o zasadach poznania ludzkiego**. Tłum. J. Leszczyński. Warszawa: PWN.
- Cassirer, E. 1995. **Symbol i język**. Wybór i tłum. B. Andrzejewski. Poznań: IF UAM (Wyd. 2: 2004. Poznań: WSPiA).
- Locke, J. 1955. **Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego**. Tłum. B. Gaweci. T. II. Warszawa: PWN.



KONCEPCJA WYRAZU, FLEKSJI I PARADYGMATU W JĘZYKACH IZOLUJĄCYCH (INSPIRACJA Z JĘZYKA CHIŃSKIEGO, WIETNAMSKIEGO I TAJSKIEGO)

*Język nie jest przedmiotem sporów,
lecz wypowiedane o nim sądy językoznawców*

1. Uwagi wstępne

Tytuł niniejszego artykułu sformułowany został zapewne nieco kontrowersyjnie, a być może nawet nieco prowokacyjnie, ponieważ panuje szeroko rozpowszechnione przekonanie, że takie terminy, jak „fleksja” czy też „paradygmat” nie stosują się do opisu morfologicznego tzw. języków izolujących. Klasyfikacja języków etnicznych na typy morfologiczne, wśród których można wyróżnić m.in. takie jak:

- (i) języki izolujące (JIZ),
- (ii) języki aglutynacyjne (JAG),
- (iii) języki fuzyjne (JFU),

zrodziła się w ramach typologii morfologicznej. Efektywne porównywanie języków w aspekcie morfologicznotypologicznym zakłada teorie lingwistyczne opierające metajęzykami adekwatnymi do opisanego zarówno morfologicznych podobieństw, jak i morfologicznych różnic między porównywalnymi obiektami dowolnych języków etnicznych. Ogólna teoria morfologiczna będzie więc z konieczności rzutować na typologię morfologiczną, tworząc dla niej niezbędny podkład badawczy (por. Bartsch, Vennemann 1982: 22nn.). Dlatego też w przedstawianych rozważaniach można z łatwością rozpoznać komponent ogólnomorfologiczny, który – w naszym przekonaniu – powinien się stosować do opisu morfologicznego każdego języka, oraz komponent szczegółowomorfologiczny.

Dla naszych obecnych celów proponujemy więc pewną teorię morfologiczną, a następnie postaramy się zastosować ją do opisu trzech wyróżnionych w podtytule typów języków. Teoria ta, jak sądzimy, daje możliwość jednolitego ujęcia pewnego fragmentu rzeczywistości morfologicznej zarówno języków fuzyjnych, aglutynacyjnych, jak i izolujących, naświetlając jednocześnie typologiczny status tych języków z nieco innej strony. Konstruujemy ją również z myślą o ewentualnej przyszłej aksjomatyzacji, co z kolei każe ją możliwie ściśle sformułować. Znajdzie to swój wyraz m.in. w naszych terminach pierwotnych oraz w proponowanych przez nas postulatach (aksjomatach). Celem takiego przedsięwzięcia jest zapobieżenie niedomówieniom z naszej strony, zaoszczędzenie zbędnej dyskusji i pytań w rodzaju „co autor miał na myśli” oraz – co najważniejsze – umożliwienie dyskusji twórczej.

Jednym z zamierzeń naszych morfologicznych dociekań będzie próba udzielenia odpowiedzi przynajmniej na niektóre pytania o dużej doniosłości dla typologii morfologicznej. Do pytań tych należą m.in. następujące:

(i) Jaka jest struktura morfologiczna minimalnych jednostek syntaktycznych w JIZ?

(ii) Jakie są signifikatory relacji syntaktycznych w JIZ?

(iii) Czy w JIZ operuje fleksja? (albo: Co jest analogonem fleksji znanej z JFU i JAG w JIZ?)

(iv) Czy jest sensowne mówić o paradygmacie fleksyjnym w JIZ?

Antycypując chcielibyśmy zasygnalizować, że na pytania (iii) i (iv) zaryzykujemy odpowiedzieć twierdząco, chociaż być może odpowiedzi nasze nie będą jeszcze wystarczająco uzasadnione.

2. Z historii typologii morfologicznej

Zakres naszych morfologicznych rozważań czyni uzasadnionym przywołanie, chociaż pobieżne, niektórych koncepcji z dziedziny morfologii typologicznej, w szczególności dotyczących klasyfikacji języków na typy morfologiczne celem stworzenia odpowiedniego tła dla poniższej dyskusji. Z braku miejsca nie będziemy mogli jednak dokonać krytycznego ustosunkowania się do tych koncepcji. Typologia morfologiczna, podobnie jak całe językoznanstwo typologiczne, bazuje zawsze na odpowiednich teoriach ogólnojęzykoznawczych, opisujących język jako taki bądź jego podsystemy. Stosowanie takich teorii do celów typologiczno-porównawczych może prowadzić do korekcji tych teorii i w rezultacie do udoskonalania.

Historyczny rozwój typologii morfologicznej, która zaczęła się kształtować w XIX wieku, przedstawiali m.in. Greenberg (1974), Haarmann (1976), Ineichen (1979). Jej metodologia ulegała z upływem czasu zasadniczym przemianom. W XIX wieku językoznanstwo typologiczno-porównawcze było w zasa-

dzie identyczne z typologią morfologiczną, operującą w swych badaniach trzema wymiarami (parametrami), do których należą następujące:

- (i) rodzaj signifikatora znaczeń gramatycznych (afiks, adpozycja),
- (ii) alomorficzna postać morfemu (monoalomorficzność vs polialomorficzność),
- (iii) ilość znaczeń signifikowanych przez morfemy gramatyczne (monosemiczność vs polisemiczność).

Porównując morfologiczną strukturę słów względem tych wymiarów, dokonywano klasyfikacji całych języków na typy, które rzeczywiście były typami morfologicznymi. Typologia XX-wieczna poza morfologią zaczęła uwzględniać również inne podsystemy języka, jak np. fonologię i składnię. Jeśli chodzi zaś o morfologię, to wprowadziła ona już większą liczbę parametrów.

Badania morfologicznotypologiczne XIX wieku przyniosły szereg propozycji dotyczących klasyfikacji języków na typy morfologiczne. Friedrich von Schlegel (1808) dokonał podziału języków na afiksalne (*anfugend*) i fleksyjne (*beugend*), biorąc pod uwagę linearne dołączanie morfemów w ramach słowa w pierwszym przypadku oraz alomorficzną zmienność morfemu w drugim. Jego brat August (1818: 14) zaproponował z kolei podział języków na:

- (i) bezstrukturalne (*les langues sans aucune structure grammaticale*),
- (ii) afiksalne (*les langues qui emploient des affixes*),
- (iii) fleksyjne (*les langues à inflexions*).

Do tych pierwszych zaliczony został język chiński. Języki fleksyjne A. Schlegel (1818: 16) podzielił następnie na języki syntetyczne i analityczne.

Humboldt (1836: 119nn.) powiększa liczbę typów do czterech, operując językami: izolującymi, aglutynacyjnymi, fleksyjnymi i inkorporującymi. Klasyfikacja Schleichera (1861) przewiduje jednak tylko trzy typy, tj. języki izolujące, aglutynacyjne i fleksyjne. Schleicher jako pierwszy przyjmował, że języki mogą zmieniać swój typ morfologiczny, przechodząc od izolujących, przez aglutynacyjne, do fleksyjnych, przy czym zmiana taka miałaby charakter jednokierunkowy, tzn. nie byłaby odwracalna.

Torując drogę do stosowania również innych parametryzacji obiektów morfologicznych, niż to czyniła XIX-wieczna typologia morfologiczna, Sapir (1921) posłużył się m.in. następującymi dwoma parametrami:

- (i) liczbą morfemów na słowo,
- (ii) stopniem fonetycznej zmiany morfemu w kombinacji.

Ze względu na pierwszy parametr Sapir wyróżnił trzy typy języków:

- (i) analityczne (jeden morfem na słowo),
- (ii) syntetyczne (mała liczba morfemów na słowo),
- (iii) polisyntetyczne (duża liczba morfemów na słowo).

Z kolei ze względu na drugi parametr Sapir wyróżnił cztery typy języków:

- (i) izolujące (bez żadnej afiksacji),
- (ii) aglutynacyjne (prosta afiksacja),

- (iii) fuzyjne (znaczna morfonemiczna alternacja),
- (iv) symboliczne (supletywne).

Znaczny wkład w rozwój typologii morfologicznej wniósł Greenberg (1954), proponując dziesięć parametrów, które mają charakter kwantytatywny. Nie będziemy ich jednak tu omawiać.

Według Bartsch i Vennemanna (1982: 27) klasyfikacja języków na izolujące, aglutynacyjne, fleksyjne i inkorporujące bazuje prawdopodobnie na niedopuszczalnym pomieszaniu kryteriów formalnych i funkcjonalnych. Aby uniknąć takiego pomieszania, proponują oni dwa zestawy parametrów:

- (i) parametry formalne
 - a) synteza
 - b) fuzja
- (ii) parametry funkcjonalne
 - a) tworzenie tematów
 - b) fleksja
 - c) monosemazja,

a następnie parametry te objaśniają.

Nie wdając się w bardziej szczegółową dyskusję nad koncepcjami morfologicznej typologizacji języków, chcielibyśmy jednak zauważyć, że nie odróżniają one wyraźnie typologii słowotwórczej od typologii wyrazotwórczej, przy czym wyraz pojmujemy tu jako minimalną jednostkę syntaktyczną, którą poniżej nazwiemy tagmonem. Dla naszych obecnych rozważań istotna będzie typologia wyrazów, również ze względu na kategorię Diatezy fundowaną wspólnie przez wymiar Przypadka i Strony. Poniżej będziemy się zajmować tylko tym pierwszym.

Chcielibyśmy też dobitnie podkreślić, że termin „języki fleksyjne” jest dla nas zupełnie nieprzydatny, gdyż fleksja dotyczy wszystkich języków, manifestując się na różne sposoby. Jeśli chodzi jednak o trzy typy morfologiczne języków wymienione przez nas we wstępie, to należy zauważyć, że prawdopodobnie żaden język jako całość nie reprezentuje czystego typu, lecz raczej różne takie typy, chociaż w jakimś języku obiekty morfologiczne o określonej strukturze mogą przeważać. Niemniej jednak, mimo zgłaszanych zastrzeżeń, typologizacja na JIZ, JAG i JFU jest chyba językoznawczo dość intuicyjna i cieszy się do dziś znaczną popularnością.

3. Nieco uściśleń terminologicznych

Osiągnięcie założonych przez nas celów, które obejmują również uzasadnienie przydatności do opisu morfologii JIZ trzech rodzajów obiektów, tj. wyrazu, fleksji i paradygmatu, wymaga od nas operowania pewnymi terminami, których znaczenia mogą nie zawsze być jasne. Chcielibyśmy jednak dać wyraz przekonaniu, że

posługiwanie się tymi terminami powinno zapewnić wykładowi odpowiedni stopień ścisłości i absolutnie nie wynika z chęci wzbudzania terminologicznej sensacji, o co można by nas podejrzewać, gdyż niektóre z tych terminów nie są raczej używane przez lingwistów bądź też ich znaczenie odbiega od oczekiwanego. Aby zapobiec więc możliwym nieporozumieniom, postaramy się terminy te objaśnić.

Zacniemy od **relacji homofonii**, która jednak wątpliwości budzić nie powinna. Relacja ta odzwierciedla nierozróżnialność słuchową (audytywną) indywidualnych jednostek językowych, takich jak np. dźwięki (aktualne fony), aktualne morfy, aktualne słowa etc. Z formalnego punktu widzenia homofonia jest relacją równoważności na zbiorze tychże jednostek. Wiąże ona jednostki, które są znakami językowymi, jak i takie, które znakami nie są.

Jednostki językowe funkcjonujące jako znaki odnoszą się do obiektów pozajęzykowych, m.in. poprzez relację desygnacji (oznaczania) i sygnifikacji (przenoszenia znaczenia). Za pomocą **desygnacji** obiekty pozajęzykowe są ujmowane (reprezentowane) jako pewne całości. Natomiast za pomocą **sygnifikacji** reprezentowane są własności desygnowanych obiektów, które to własności pojmowane są jako znaczenia sygnifikowane przez znaki desygnujące owe obiekty. Tak więc relacja sygnifikacji zachodzi między znakiem językowym a przenoszonym przez niego znaczeniem.

Jedno i to samo znaczenie może być sygnifikowane na dwa sposoby, tj. może być ono lekсыfikowane bądź semifikowane. Te dwa sposoby sygnifikowania znaczenia znajdują odzwierciedlenie odpowiednio w **relacji lekсыfikacji** oraz w **relacji semifikacji**, które to relacje są po prostu dwiema podrelacjami sygnifikacji. Znaczenie zsemifikowane jawi się bardziej wyrazistym i wyspecjalizowanym niż znaczenie zlekсыfikowane. Można je nazywać po prostu **semem**.

Zbiór semów, czyli znaczeń semifikowanych w danym języku daje się poklasyfikować w **wymiary semiczne**, które są szczególnym rodzajem wymiarów semantycznych. Do wymiarów semicznych mogą należeć takie, jak: Osoba, Przypadek, Strona, Czas, Aspekt, Liczba i inne. Każdy z takich wymiarów będzie więc zbiorem homogenicznych znaczeń, tj. znaczeń pod tym samym względem. Nośnikami semifikowanych znaczeń mogą być m.in. afiksy, adpozycje (przyimki), partykuły, słowa posiłkowe czy też pozycje linearne jednostek językowych w zdaniu.

Relacja homoleksji wiąże jednostki językowe, które lekсыfikują identyczne znaczenia, a **relacja homosemii** wiąże jednostki językowe, które semifikują identyczne znaczenia. Semifikatory mogą różnić się ze względu na stopień semikalizacji (gramatykalizacji). Zróźnicowanie to daje się uchwycić za pomocą **relacji niewiększego stopnia semikalizacji**, która z kolei służy do zdefiniowania **relacji mniejszego stopnia semikalizacji**. Tak np. afiksy wykazują większy stopień zsemikalizowania (zgramatykalizowania) niż przyimki, a te z kolei są bardziej zsemikalizowane niż słowa posiłkowe.

Szczególnym przypadkiem znaku językowego jest **słowo**, a właściwie, mówiąc nieco ściślej, należy odróżniać między słowem a **aktualnym słowem**. Posługiwanie się złożonym terminem „aktualne słowo” z różnych względów, głównie technicznych, nie jest poręczne, wobec czego będziemy używać synonimicznego terminu **vokabulon**. Jednostki określone tym terminem zawsze będą znakami językowymi oraz zawsze będą linearnie kontynualne. Jako obiekty indywidualne, konkretne, pojawiają się one tylko jeden jedyny raz w przestrzeni komunikacyjnej, po czym bezpowrotnie znikają bez możliwości odzyskania ich z przeszłości. Są to więc jednostki jednorazowego użytku. Co więcej, vokabulony są maksymalnymi jednostkami linearnego (sekwencyjnego) uporządkowania wypowiedzi. Oznacza to, że struktura linearna wypowiedzi może być przedstawiona jako ciąg składowych vokabulonów tejże wypowiedzi.

Vokabulony są również jednostkami dość wyrazistymi dla rodzimego użytkownika języka, co m.in. praktycznie oznacza, że wyobrażenie wypowiedzi w postaci ciągu vokabulonów głęboko tkwi w świadomości językowej tegoż użytkownika, który jest przekonany, że mówiąc, wypowiada takie ciągi vokabulonów, a słuchając, podobne ciągi słyszy. Niemniej jednak vokabulonifikacja, czyli podział wypowiedzi jako pewnej całości na vokabulony, może budzić czasami wątpliwości, gdyż rozstrzyganie, czy dana jednostka jest vokabulonem, czy jedynie składnikiem innej jednostki, nie zawsze jest oczywiste.

Jednostką fundamentalną dla naszych rozważań będzie **wyraz**. Analogicznie do **słowa** będziemy odróżniać między wyrazem a **aktualnym wyrazem**. Zamiast jednak tego ostatniego będziemy używać synonimicznego terminu **tagmon**. Podobnie do vokabulonów tagmony będą również obiektami indywidualnymi, konkretnymi, niepowtarzalnymi. Będziemy je traktować jako maksymalne jednostki morfologii i minimalne jednostki składni intrasentencjalnej. Tagmon może się składać z jednego lub więcej vokabulonów. Tak więc niektóre vokabulony funkcjonują w zdaniu również jako tagmony, co skutkuje tym, że zbiór vokabulonów i zbiór tagmonów nie są rozłączne. Dysponując tagmonem, możemy zdefiniować **relację tautotagmoniczności** wiążącą takie vokabulony, które są składnikami (częściami mereologicznymi) tego samego tagmonu.

Terminy „wyraz” i „słowo” są często utożsamiane. W naszym ujęciu kryteria odróżniania tych obiektów od siebie, jak to się również okaże w dalszej dyskusji, są stosunkowo jasne.

Jako części składowe tagmonów możemy wyróżnić aktualne morfy, czyli po prostu morfony. **Morfon** jest więc minimalnym signifikatorem znaczenia. Ze względu na sposób signifikacji znaczeń morfony dzielą się na: (i) leksykalne, (ii) semiczne i (iii) leksykalno-semiczne. Pierwsze są leksyfikatorami znaczeń, drugie semifikatorami znaczeń, a trzecie funkcjonują jednocześnie jako leksyfikatorzy i semifikatory.

Aby scharakteryzować morfologiczną strukturę wokabulonów i tagmonów, można posłużyć się zbiorem wymiarów (parametrów) morfologicznych (por. Bańczerowski 2008: 241). Każdy wymiar będzie zbiorem homogenicznych własności, tj. własności pod tym samym względem, czyli po prostu ze sobą porównywalnych. Wśród wymiarów morfologicznych powinny znaleźć się m.in. następujące:

- (i) stopień semikalizacji (gramatykalizacji) wokabulonów,
 - (ii) morfologiczna podzielność/niepodzielność tagmonów,
 - (iii) stopień semikalizacji morfonów,
 - (iv) sposób semifikacji,
 - (v) monosemia/polisemia morfemów semicznych,
 - (vi) mono-/polialomorficzność morfemów,
 - (vii) analityczność/syntetyczność tagmonów,
 - (viii) kosemifikacja,
 - (ix) oddzielalność/nieoddzielalność morfemów semicznych od leksykalnych.
- Oczywiście wyszczególnione tu wymiary morfologiczne nie wyczerpują zbioru wszystkich wymiarów, które mogłyby się okazać przydatne do morfologicznej analizy wokabulonów i tagmonów.

Przedstawione w tym rozdziale terminy okażą się konieczne do naszych dalszych morfologicznych rozważań, służąc jednocześnie do wprowadzenia (zdefiniowania) jeszcze innych morfologicznie użytecznych terminów. Wyznaczają one, jak można wywnioskować, treść conceptualną szkicowanej tu teorii.

4. Niektóre postulaty morfologii

Mając do dyspozycji terminy niezbędne do kontynuowania naszej morfologicznej dyskusji, należałoby scharakteryzować denotowane przez te terminy obiekty językowe, uwydatniając ich relewantne własności oraz związki między nimi. W tym celu można się posłużyć systemem postulatów (aksjomatów), które jako naczelné założenia proponowanej teorii powinny wyznaczyć jej treść propozycjonalną. Do postulatów tych powinny należeć m.in. następujące:

- Po 1 Relacja homofonii jest równoważnością na zbiorze aktualnych obiektów (jednostek) językowych.
- Po 2 Relacje desygnacji i sygnifikacji wiążą znaki językowe z obiektami rzeczywistości pozajęzykowej.
- Po 3 Każdy wokabulon jest linearnie kontynualnym znakiem językowym.
- Po 4 Żadna część właściwa wokabulonowi nie jest wokabulonem.

- Po 5 Każde dwa tautosentencjalne vokabulony są mereologicznie rozłączne (w konsekwencji czego jeden całkowicie poprzedza drugi w czasie lub całkowicie po nim następuje).
- Po 6 Każdy vokabulon w zdaniu jest albo tagmonem albo składnikiem (częścią mereologiczną) jakiegoś tagmonu.
- Po 7 Każdy vokabulon, który uległ w wystarczającym stopniu semikalizacji (deleksykalizacji), staje się tautotagmoniczny z odpowiednim vokabulonem pełnoleksykalnym (tzn. tworzy z nim tagmon).
- Po 8 Każdy tagmon ma w swym składzie przynajmniej jeden pełnoleksykalny vokabulon.
- Po 9 Każdy tagmon jest jednocześnie leksyfikatorem i semifikatorem (tzn. leksyfikuje i semifikuje znaczenia).
- Po 10 Żadna część właściwa tagmonu nie jest tagmonem (tzn. żaden subtagmoniczny vokabulon ani żaden subtagmoniczny morfon nie są tagmonami).
- Po 11 Tagmon jest minimalną jednostką kategoryzacji partisentencjalnej (tzn. że żadne subtagmoniczne jednostki nie są kategoryzowalne partisentencjalnie w zdaniu).
- Po 12 Każdy tagmon jest zawsze częścią jakiegoś zdania (tzn. zdania jako okazu).
- Po 13 Tautotagmoniczne vokabulony są zawsze tautosentencjalne.
- Przedstawiony powyżej system postulatów, sformułowanych w języku nieformalnym, nie jest absolutnie wyczerpujący, wobec czego nie może dać pełnego obrazu badanego fragmentu rzeczywistości morfologicznej.

5. Tagmonifikacja

Intrasentencjalne vokabulony wykazują zróżnicowanie ze względu na ich status tak sematyczny, jak i syntaktyczny. Zróżnicowanie to powstaje w wyniku działania takich procesów, jak:

- (i) deleksykalizacja/semikalizacja,
- (ii) detagmonizacja,
- (iii) tagmonizacja.

Dwa pierwsze można by uważać za przejawy gramatykalizacji. Termin „gramatykalizacja”, chociaż powszechny w użyciu, wydaje nam się nieco mylący i nie będziemy tu z niego korzystać. Z kolei terminy „deleksykalizacja” i „semikalizacja” będziemy traktować jako synonimy. Wymienione trzy rodzaje procesów semantyczno-syntaktycznych można rozpatrywać tak w aspekcie diachronicznym, jak i synchronicznym.

Jako procesy diachroniczne operują one ciągle w każdym języku i dotyczą tak wokabulonów, jak i tagmonów, które to jednostki mogą wykazywać różną podatność na te procesy. W konsekwencji siła oddziaływania tych procesów i ich rezultaty zależą od owej podatności. Odleksykalizowywanie się, czyli semikalizacja wokabulonów bądź tagmonów, prowadzi do utraty niektórych z przenoszonych przez nie znaczeń oraz do uwydatnienia innych jako kategoryalnych. Tak np. czasownik *dać/dawać* może przeistoczyć się w niektórych językach w signifikator Celownika. Z kolei deleksykalizacja będzie ułatwiała detagmonizację, tj. przeistoczenie się tagmonów w wokabulony subtagmomiczne.

Chociaż nie będziemy się tu zajmować przyczynami rozważanych procesów semantyczno-syntaktycznych, to jednak pozwolimy sobie wyrazić przypuszczenie, że ich siła oddziaływania na tagmony może być wprost proporcjonalna do zasięgu determinacji danego tagmonu X , tzn. do wielkości zbioru tagmonów, które mogą X określać, i tych, które X może określać. A to z kolei powinno znaleźć odbicie w intratekstowej frekwencji tagmonu X .

Rozpatrując powyższe procesy z synchronicznego punktu widzenia i starając się ustalić ich stan zaawansowania w danym okresie w wokabulonach danego języka, faktycznie badamy te jednostki pod względem wymiaru: stopień deleksykalizacji/semikalizacji. Celem bowiem jest określenie stanu deleksykalizacji, jaki osiągnął dany wokabulon, a w szczególności zaś, czy stopień jego deleksykalizacji jest już wystarczający, by traktować go jako jednostkę, która utraciła status tagmonu, tzn. uległa detagmonizacji. Zadanie takie nie jest jednak łatwe, gdyż wymiar ten o charakterze ciągłym reprezentuje kontinuum stanów, wskutek czego precyzyjna lokalizacja rzeczzonego stanu wokabulonu, mieszczącego się między pewnym minimum a maksimum, jest utrudniona. W konsekwencji granice między niektórymi kategoriami wyznaczanymi przez ten wymiar, takimi jak **słowa posiłkowe**, **kwaziadpozycje**, **adpozycje**, **partykuły**, **spójniki** i inne, mogą być rozmyte.

Jeśli chodzi o deleksykalizację, to minimalny stopień zaawansowania tego procesu wykazują wokabulony pełnoleksykalne, które często funkcjonują jako tagmony. W składzie wokabulonów pełnoleksykalnych występuje obowiązkowo morf leksykalny. Jego brak natomiast świadczy już o pewnym stopniu odleksykalizowania, co jest równoznaczne z pewnym stopniem zsemikalizowania. Mają go wszystkie wokabulony należące do wymienionych powyżej kategorii.

Z kolei minimalny stopień zaawansowania detagmonizacji odnosi się do wokabulonów pełniących w zdaniu funkcję tagmonów. Te ostatnie są bowiem jednostkami autosyntaktycznymi, w tym wypadku minimalnymi samodzielnymi jednostkami składni. Jeżeli natomiast wokabulon został już wystarczająco odleksykalizowany, to staje się składnikiem subtagmomicznym, czyli jednostką syntaktyczną.

Trzeba jednak wyraźnie podkreślić, że wokabulon pełnoleksykalny, w sensie określonym powyżej, nie zawsze jest zdolny funkcjonować w zdaniu jako jednostka autosemantyczna bądź autosyntaktyczna, i dopiero wraz z innym wokabulonem synsemantycznym i synsyntaktycznym uzyskuje, odpowiednio, status takich jednostek. Sama pełnoleksykalność nie jest warunkiem wystarczającym, zapewniającym wokabulonowi w zdaniu autosemantyczność i autosyntaktyczność. Aby zilustrować tego rodzaju niewystarczalności, posłużymy się następującym zdaniem:

(5.1) *Po wykładzie poszedł z kolegą do czytelnii.*

W zdaniu tym wokabulony *wykładzie*, *kolegą* i *czytelnii* są pełnoleksykalne, gdyż zawierają morfemy leksykalne. Jednak obecność takich morfemów w tych wokabulonach nie usuwa ich semantycznej niedookreśloności, wskutek czego nie są jeszcze jednostkami autosemantycznymi i w konsekwencji nie są również autosyntaktyczne, czyli nie mogą pełnić funkcji tagmonu. Ta semantyczna niedookreśloność wynika z braku w nich signifikatorów znaczeń kategoryalnych, tj., odpowiednio, Następczości, Sociatywności i Kierunkowości. Dopiero przyimki *po*, *z* i *do* brak ten uzupełniają. Rozważmy jeszcze dwa następujące przykłady:

(5.2) *(ktoś idzie do) domu,*

(5.3) *(drzwi) domu.*

Vokabulony *domu* w (5.2) i *domu* w (5.3) są samodzielnie pełnoleksykalne i homofoniczne. Ten pierwszy jednak samodzielnie tagmonem nie jest, drugi natomiast nim jest. Ponieważ jednak w (5.2) przyimek *do* i *domu* są wzajemnie synsemantyczne i synsyntaktyczne, ulegają tagmonizacji, w wyniku której powstaje tagmon *do domu*, który jest już partisentencjalnie interpretowalny.

Status syntaktyczny wokabulonu w zdaniu jest więc ściśle powiązany z jego statusem semantycznym. Jednak dokładne określenie tego statusu, jak już sygnalizowaliśmy powyżej, nie jest łatwe. W zasadzie w każdym języku występują wyrażenia o niejasnym statusie syntaktycznym, takie jak np. bivokabuloniczne twory w polskim *za pomocą*, w niemieckim *mit Hilfe/mithilfe*, w angielskim *by means*, we francuskim *au-delà* (cf. Hagège 2011: 234). Nie ma wątpliwości, że drugie człony tych bivokabulonicznych wyrażen uległy już w pewnym stopniu deleksykalizacji i chociaż wyrażenia te jako całości spełniają już funkcję przyimków, to nie uzyskały jeszcze statusu przyimków, chyba że wprowadzimy kategorię przyimków analitycznie złożonych przynajmniej z dwu wokabulonów. Przyimki takie byłyby formami pośrednimi między tagmonami (wyrazami) analitycznymi a przyimkami monovokabulonicznymi. Tak więc proces deleksykalizacji przekształcałby tu tagmon analityczny w przyimek analityczny. Z podobnymi zjawiskami spotykamy się w wielu językach. Odzwierciedlają one

dynamikę procesów deleksykalizacyjnych, osiągających różny stopień zaawansowania.

W ramach intrasentencjalnej syntaksy lub, mówiąc inaczej, na poziomie wewnątrzzdaniowej składni, wokabuloniczna struktura zdania jest przekodowywana na strukturę tagmoniczną. Operację tę będziemy nazywać tagmonifikacją. Należy jednak wyraźnie odróżniać tagmonifikację od **tagmonizacji**, która wiąże wokabulon wystarczająco odleksykalizowany z wokabulonem pełnoleksykalnym, dając w wyniku tagmon. Tagmonifikacja, z formalnego punktu widzenia, jest natomiast operacją przyporządkowania zdaniu jego struktury tagmonicznej. Intrasentencjalne tagmony są jednostkami homogenicznymi syntaktycznie w tym sensie, że są syntaktycznie kategoryzowalne partisentencjalnie. Tak np. w tagmonie *do domu* kategoria Okolicznika Kierunku nie przysługuje żadnemu z jego składowych wokabulonów, lecz dopiero temu całemu tagmonowi.

Tagmonifikacja bazuje więc na tagmonizacji, która jest sterowana interwencją składni w intrasentencjalną strukturę wokabuloniczną, dzięki czemu wystarczająco zsemikalizowane wokabulony spajają się z odpowiednimi pełnoleksykalnymi wokabulonami, ku którym ciążą, tworząc jednostki o znacznym stopniu spójności morfologicznej. W wyniku tej operacji takie jednostki, jak adpozycje, partykuły, słowa posiłkowe są traktowane syntaktycznie jako składniki intratagmoniczne. Tagmony wyłaniają się więc jako minimalne jednostki wewnątrzzdaniowej składni, zdolne wchodzić w relacje syntaktyczne z innymi tagmonami, by w rezultacie tworzyć wewnątrzzdaniowe syntagmy.

Aby zilustrować operację tagmonifikacji lub, mówiąc inaczej, operację przekodowywania wokabulonicznej struktury zdania na jego strukturę tagmoniczną, posłużymy się dwoma przykładami, a mianowicie zdaniem chińskim i wietnamskim, które są wzajemnymi translatami, niosąc znaczenie ‘Od miesiąca ja z moim przyjacielem uczymy się języka chińskiego przez internet’.

CH:

(5.4) *Cóng shàng gè yuè kāishǐ, wǒ zài wǎnglù shàng gēn wǒde péngyǒu xué Zhōngwén.*

VT:

(5.5) *Từ một tháng, tôi cùng bạn tôi học tiếng Trung qua mạng.*

W zdaniu chińskim można wyróżnić 14 wokabulonów oraz 9 następujących tagmonów: *Cóng-gè-yuè, shàng, kāishǐ, wǒ, zài-wǎnglù-shàng, gēn-péngyǒu, wǒde, xué, zhōngwén*. W zdaniu wietnamskim z kolei można wyróżnić 12 wokabulonów oraz 8 następujących tagmonów: *từ-một-tháng, tôi, cùng-bạn, tôi, học, tiếng, Trung, qua-mạng*.

A zatem struktury wokabuloniczne tych zdań operują większą liczbą jednostek niż ich odpowiednie struktury tagmoniczne. Dzieje się tak dlatego, że wy-

stępujące w tych zdaniach adpozycje (przyimki) zostają przyporządkowane odpowiednim vokabulonom pełnoleksykalnym. Status adpozycji w rozważanych tu trzech językach nie jest jednak całkowicie jasny.

6. Adpozycja (przyimek)

Objaśnienie statusu adpozycji w JIZ należy do kluczowych problemów morfologii, których rozwiązanie zasadniczo przyczyni się do zrozumienia struktury tagmonów w tych językach. Niektórzy lingwiści zaprzeczają istnieniu adpozycji w JIZ. Jednak bardziej przekonujące wydają się argumenty tych, którzy uzasadniają istnienie takich jednostek w rozważanych tu językach. Problem ten zasługiwałby na pogłębioną dyskusję, lecz z braku miejsca i z uwagi na jego szczególność nie możemy się nim tu zająć.

Adpozycje w CH, VT i TJ są zróżnicowane m.in. ze względu na dwa kryteria:

- (i) pozycję linearną wobec vokabulonu pełnoleksykalnego, z którym się łączą,
- (ii) stopień semikalizacji (deleksykalizacji).

Na podstawie pierwszego kryterium w języku chińskim należy wyróżnić:

- (i) prepozycje,
- (ii) postpozycje,
- (iii) ambipozycje (circumpozycje).

Każdy z tych trzech rodzajów adpozycji występuje w poniższych zdaniach:

(6.1) *Lǎoshī gēn xuéshēng zài jiàoshì shūo hù.* ‘Profesor rozmawia ze studentem w sali lekcyjnej’.

(6.2) *Cóng dàxué dào yóujú qù zěnmě zǒu?* ‘Jak się idzie od uniwersytetu do poczty?’

(6.3) *Fángjiān lǐ yǒu hēn duō rén.* ‘W pokoju jest dużo ludzi’.

(6.4) *Zhuōzi shàng yǒu yī běn shū.* ‘Na stole jest książka’.

(6.5) *Tā bǎ shuǐ dào zài tǒngzi lǐ le.* ‘Nalał wody do wiadra’.

(6.6) *Mǎnyóuzhě wǎng shān shàng kànzhē.* ‘Wędrowiec patrzy na góry’.

W powyższych zdaniach występują więc trzy rodzaje tagmonów:

- (i) prepozycyjne, np. *gēn-xuéshēng* ‘ze studentem’, *zài-jiàoshì* ‘w sali lekcyjnej’;
- (ii) postpozycyjne (*fángjiān-lǐ* ‘w pokoju’, *zhuōzi-shàng* ‘na stole’);
- (iii) ambipozycyjne (*zài-tǒngzi-lǐ* ‘do wiadra’, *wǎng-shān-shàng* ‘na góry’).

Jeżeli chodzi o drugie z wyróżnionych przez nas kryteriów, to należy przypomnieć, że chińskie prepozycje rozwijały się z czasowników tranzytywnych w wyniku procesu semikalizacji i dziś odzwierciedlają różne stadia tego procesu. Inaczej mówiąc, są w różnym stopniu zsemikalizowane. Ze względu na to zróżnicowanie dają się pogrupować w trzy poniższe typy. Podając przybliżone znaczenie prepozycji, wskażemy również znaczenia czasowników, z których te prepozycje wyewoluowały.

(i) Prepozycje, które w dzisiejszym języku mają jeszcze pokrewne homofoniczne czasowniki o bliskim znaczeniu, np.

<i>dào</i> ‘do (miejsca)’	–	<i>dào</i> ‘przybywać’
<i>gěi</i> (Celownik)	–	<i>gěi</i> ‘dawać’
<i>gēn</i> ‘z, razem’	–	<i>gēn</i> ‘iść, podążać za...’
<i>zài</i> ‘w, przy’	–	<i>zài</i> ‘być, znajdować się’

(ii) Prepozycje, które w dzisiejszym języku mają pokrewne homofoniczne czasowniki, lecz o odległym znaczeniu, np.

àn ‘według, zgodnie’ – *àn* ‘naciskać, forsować, sterować’.

(iii) Prepozycje, które w dzisiejszym języku nie mają już odpowiednika czasownikowego, ale w przeszłości takowy miały i który tu podajemy.

<i>bǎ</i> ‘signifikator dopełnienia bliższego’	–	<i>bǎ</i> ‘brać, trzymać’
<i>bèi</i> ‘signifikator agensa w passivum’	–	<i>bèi</i> ‘otrzymać’
<i>cóng</i> ‘od, z’	–	<i>cóng</i> ‘iść za, podążać za’
<i>wǎng</i> ‘ku’	–	<i>wǎng</i> ‘iść’

Jak łatwo zauważyć, kolejność, w jakiej wyszczególniliśmy te trzy typy prepozycji, odzwierciedla wzrastający stopień ich semikalizacji. Trzeba jednak podkreślić, że w CH prepozycjach odczuwany jest jeszcze znaczny stopień czasownikowości, szczególnie w prepozycjach należących do pierwszego typu. Jest to zrozumiałe, gdyż prepozycje te mają semantyczne oparcie w homofonicznych czasownikach, z których się rozwinęły. Dlatego nazywane są też kowerbami (*coverbs*). W pewnym sensie można by je pojmować jako czasowniki posiłkowe.

W języku wietnamskim, ze względu na uszeregowanie linearne, adpozycje dzielą się tylko na dwa rodzaje, tj. prepozycje i postpozycje, gdyż w tym języku ambipozycje nie występują, co ilustrują następujące zdania:

(6.7) *Thầy giáo nói chuyện với sinh viên trong lớp học.* ‘Profesor rozmawia ze studentem w sali lekcyjnej’.

(6.8) *Từ trường đại học đến bưu điện đi lối nào?* ‘Jak się idzie od uniwersytetu do poczty?’

(6.9) *Trong phòng có nhiều người.* ‘W pokoju jest dużo ludzi’.

(6.10) *Trên bàn có một quyển sách.* ‘Na stole jest książka’.

(6.11) *Tôi mang quyển sách theo.* ‘Przychodzę z książką’.

W powyższych zdaniach występują więc jedynie tagmony dwu rodzajów:

(i) prepozycjonalne (*với-sinh-viên* ‘ze studentem’, *trong-lớp-học* ‘w sali lekcyjnej’, *từ-trường-đại-học* ‘od uniwersytetu’, *đến-bưu-điện* ‘do poczty’, *trong-phòng* ‘w pokoju’, *trên-bàn* ‘na stole’),

(ii) postpozycyjne (*quyển-sách-theo* ‘[razem] z książką’).

Wietnamskie adpozycje rozwijały się z czasowników lub rzeczowników w wyniku procesu semikalizacji i również odzwierciedlają różne stadia tego procesu, o czym świadczy poniżej przedstawione ich pogrupowanie na:

(i) prepozycje, które w dzisiejszym języku mają pokrewne homofoniczne czasowniki o bliskim znaczeniu, np.

<i>đến</i> ‘do (miejsca)	–	<i>đến</i> ‘przybywać’, ‘przyjść’,
<i>cho</i> ‘celownik, dla’	–	<i>cho</i> ‘dawać’,
<i>ở</i> ‘w, przy’	–	<i>ở</i> ‘być, znajdować się, mieszkać’.

(ii) prepozycje, które w dzisiejszym języku mają pokrewne homofoniczne czasowniki, lecz o nieco innym znaczeniu, np.

theo ‘według, (razem) z, zgodnie z’ – *theo* ‘towarzyszyć, naśladować, być zwolennikiem’.

(iii) prepozycje (zazwyczaj zapożyczone z chińskiego), które w języku wietnamskim nie mają odpowiednika czasownikowego, ale w języku chińskim miały, np.

bởi ‘signifikator agensa w passivum’,
cùng ‘razem, z’.

Semikalizacja (gramatyzacja) niesie nie tylko syntaktyczne, ale również semantyczne konsekwencje dla zdania. Rozważmy to na następującym tajskim przykładzie.

(6.13) *Kháw dǎn khûn pay thûn yǎot khǎw.*
On chodzić wspinać-się iść przybyć góra szczyt
‘On wspinał się i przybył na szczyt góry’.

(6.14) *Kháw dǎn khûn pay (yǎn) yǎot khǎw*
On chodzić wspinać-się iść (do/na) góra szczyt
‘On wspinał się na szczyt góry’.

Zdanie (6.13) oznacza zdarzenie złożone z dwu podzdarzeń, z których pierwsze wiąże się z ruchem obiektu w kierunku punktu docelowego, a drugie z rezultatem tego ruchu. Natomiast zdanie (6.14) oznacza zdarzenie proste, tj. ruch obiektu w kierunku punktu docelowego (por. Takahashi 2005: 114). Jeżeli więc prepozycje rozwinęły się z czasowników, to kiedyś służyły do oznaczania zdarzeń odrębnych, a potem tę funkcję utraciły, by oznaczać jedynie komponenty takich zdarzeń.

7. Problem rozstrzygalności tagmonizacyjnej

Wątpliwości związane z syntaktycznym statusem adpozycji będą z konieczności rzutować na tagmonizację i w konsekwencji na tagmonifikację. Zgodnie z naszymi powyższymi ustaleniami dany vokabulon powinien być traktowany

tagmonizacyjnie stosownie do stopnia deleksykalizacji, jaki osiągnął. Jeżeli stopień ten jest wystarczający, to vokabulon będzie uważany za składnik odpowiedniego tagmonu, w przeciwnym bowiem razie za samodzielny tagmon. Ustalenie tego stopnia, jak już powyżej zaznaczaliśmy, napotyka często w JIZ na trudności. Wskazując jedynie na nie, posłużymy się następującymi zdaniami wietnamskimi.

(7.1) *Tôi ở nhà*. ‘Ja jestem w domu’.

(7.2) *Tôi học ở nhà*. ‘Ja uczę się w domu.’ / ‘Ja uczę się, będąc/przebywając w domu’.

(7.3) *Tôi ra vườn*. ‘Ja wychodzę do ogrodu (np. z domu)’.

(7.4) *Tôi ở vườn ra*. (byłem w ogrodzie) ‘Wyszedłem z ogrodu’ (i przyszedłem tu).

W zdaniu (7.1) vokabulon *ở* funkcjonuje jako czasownik lokatywny, natomiast w zdaniu (7.2) pełni funkcję prepozycji bądź posiłkowego czasownika lokatywnego. Termin „prepozycja” wskazywałby na większy stopień semikalizacji niż termin „posiłkowy czasownik lokatywny”. Które z dwu proponowanych przez nas tłumaczeń zdania (7.2) jest bardziej adekwatnym odzwierciedleniem poczucia językowego rodzimego użytkownika języka wietnamskiego, trudno rozstrzygnąć. Inaczej mówiąc, stan świadomości semantyczno-syntaktycznej rodzimego lingwatora nie jest łatwo dostępny.

W zdaniu (7.3) występuje czasownik kierunkowy *ra* wyrażający ruch z wnętrza czegoś na zewnątrz do czegoś. Można go być może nazwać czasownikiem ellatywno-illatywnym, tj. signifikującym (implikującym) znaczenie Ellatywności-Illatywności. Znaczenia takie w języku węgierskim i fińskim są wyrażane odpowiednio odrębnymi przypadkami Ellativu i Illativu. Jeśli chodzi o zdanie (7.4), to znów powstaje pytanie, jak je przetłumaczyć, by możliwie najdokładniej oddać stopień semikalizacji vokabulonu *ở*, nie ulegając presji gramatyki polskiej. Wydaje się, że bardziej adekwatnym tłumaczeniem, chociaż niepoprawnym z punktu widzenia języka polskiego, byłoby ‘*Ja wyszedłem z-w ogrodzie’ lub ‘*Będąc/ przebywając w ogrodzie wyszedłem’.

Mimo trudności z określeniem stopnia deleksykalizacji adpozycji w JIZ wydaje się, że są one mniej odleksykalizowane niż adpozycje w JFU i JAG. Można by więc sformułować hipotezę empiryczną głoszącą, że w JIZ adpozycje jako semifikatory są jeszcze w pewnej mierze również lektyfikatorami. Za takim podejściem do adpozycji przemawiają także następujące wietnamskie zdania:

(7.5) *Mẹ vào nhà*. ‘Matka wchodzi do domu’.

(7.6) *Mẹ đi vào nhà*. ‘Matka idzie do (wewnątrz) domu’ / ‘Matka idzie, by wejść do domu’.

(7.7) *Mẹ ra vườn*. ‘Matka wychodzi do ogrodu’.

(7.8) *Mẹ mới đi ra vườn về*. ‘Matka wyszła dopiero co do ogrodu i wróciła’ / ‘Matka wyszedłszy dopiero co do ogrodu wróciła’.

Występujący w (7.5) czasownik *vào* jest czasownikiem illatywnym, tzn. wyraża ruch do wewnątrz obiektu, natomiast w (7.6) ulega on już w pewnym stopniu

deleksykalizacji, lecz nie osiąga jeszcze statusu adpozycji właściwej. Analogicznie zachowują się *ra* w (7.7) i *ra* w (7.8). W pierwszym przypadku *ra* jest czasownikiem ellatywno-illatywnym, a w drugim doznało już pewnego, aczkolwiek nieznacznego, odleksykalizowania.

8. Fleksja

Zanim poświęcimy nieco uwagi fleksji, chcielibyśmy uprzedzająco odnotować, że fleksję będziemy tu traktować jako relację wiążącą tagmony. Będzie to więc pewne zawężenie tej relacji, która może dotyczyć również innych obiektów językowych. Ścisłej i formalnie poprawnej definicji fleksji nie będziemy tu jednak formułować. Propozycję takiej definicji można znaleźć w Bańczerowski 1999. Warunkiem koniecznym, jaki muszą spełniać dwa tagmony, by pozostawać w relacji fleksji, jest ich powiązanie dwiema relacjami, a mianowicie, homoleksją oraz opozycją. Relacja opozycji musi zachodzić przynajmniej względem jednego wymiaru semantycznego, którego znaczenia wyrażane są przez semifikatory. Tak więc fleksję tagmonów należy relatywizować do odpowiednich wymiarów semantycznych, do których mogą należeć: Przypadek, Strona, Liczba, Czas, Aspekt i inne.

Jeżeli chodzi o wymiar Przypadka, to można go pojmować po prostu jako zbiór znaczeń wyrażanych przez poszczególne przypadki. Semifikując te znaczenia, tagmony intrasentencjalne wchodzą w relacje syntaktyczne, takie jak: relacja determinacji, kongruencji, rekcji etc. Relacją fleksji względem wymiaru Przypadka będą więc związane każde dwa takie tagmony, które są homoleksykalne i jednocześnie pozostają w opozycji właśnie ze względu na ten wymiar. Celem egzemplifikacji tejże relacji fleksji posłużymy się tagmonami chińskimi i wietnamskimi:

- (8.1) Chińskie tagmony *gēn péngyǒu* ‘z przyjacielem’ oraz *duì péngyǒu* ‘do/wobec przyjaciela’ są więc powiązane relacją fleksji względem Przypadka. Możemy też powiedzieć, że para chińskich tagmonów (*gēn péngyǒu*, *duì péngyǒu*) należy do fleksji względem Przypadka, ponieważ fleksja wobec tego wymiaru może być pojmowana jak zbiór wszystkich takich par tagmonów, które spełniają założone warunki.
- (8.2) Wietnamskie tagmony *với bạn* ‘z przyjacielem’ i *đến bạn* ‘do przyjaciela/o przyjaciela’ także są w relacji fleksji względem Przypadka. Tagmon *đến bạn* niesie zazwyczaj znaczenie ‘o przyjacielu’, np.:
- (8.3) *Tôi nghĩ đến bạn tôi.* ‘Myślę o moim przyjacielu’.

Przykładem na drugie znaczenie, tj. ‘do przyjaciela’, jest następujące zdanie:

- (8.4) *Họ chạy đến bạn tôi.* ‘Pobiegli do mojego przyjaciela’.

W podobny sposób można zilustrować fleksję względem innych wymiarów semantycznych. Jak łatwo wywnioskować, wymiar Przypadka wyznacza odpowiedni zbiór paradygmatów.

9. Paradymatyzacja

Paradygmat tagmoniczny będzie tu rozumiany jako zbiór tagmonów spełniających określone warunki. Próba formalnego zdefiniowania pojęcia paradygmatu została podjęta w Bańczerowski 1999. Omówienie tej skomplikowanej definicji w niniejszym artykule jest jednak niemożliwe. Wskazując na niektóre konieczne warunki, jakie musi spełniać zbiór tagmonów, by tworzyć paradygmat, należy wymienić homoleksję oraz relatywizację do pewnych ekwalizacyjnych i dyferencyjnych wymiarów semantycznych. Mówiąc nieco ściślej, oznacza to, że wszystkie tagmony będące elementami tego samego paradygmatu muszą być homoleksyjne, nierozróżnialne względem pewnych wymiarów oraz muszą pozostawać we fleksji ze względu na pewne inne wymiary.

Paradygmaty tagmoniczne konstruowane ze względu na wymiar Przypadka w rozważanych przez nas trzech językach będą zbiorami homoleksyjnych tagmonów należących do tej samej części mowy i pozostających we fleksji ze względu na Przypadek.

Celem egzemplifikacji koncepcji paradygmatu tagmonicznego, być może użytecznej dla opisu morfologii JIZ, skonstruujemy próbnie paradygmaty dla dwu tagmonów chińskich, wietnamskich i tajskich mających odpowiednio to samo znaczenie. Podamy też po kilka przykładów ilustrujących użycie niektórych z tych przypadków:

CH:

- | | | |
|-------|----------------------|--|
| (9.1) | <i>péngyǒu</i> | ‘przyjaciel, Mianownik’, |
| | <i>péngyǒude</i> | ‘przyjaciela, Dopelniacz’, |
| | <i>bǎ péngyǒu</i> | ‘przyjaciela, Biernik’, |
| | <i>bèi péngyǒu</i> | ‘przez przyjaciela, Agens w passivum’, |
| | <i>duì péngyǒu</i> | ‘do/ wobec przyjaciela’, |
| | <i>gěi péngyǒu</i> | ‘przyjacielowi, Celownik’, |
| | <i>gēn péngyǒu</i> | ‘z przyjacielem, od przyjaciela’, |
| | <i>tì péngyǒu</i> | ‘za, zamiast przyjaciela’, |
| | <i>xiàng péngyǒu</i> | ‘od przyjaciela’. |
| (9.2) | <i>chē</i> | ‘samochód, Mianownik’, |
| | <i>bǎ chē</i> | (Biernik), |
| | <i>bèi chē</i> | ‘przez samochód. Agens w passivum’, |
| | <i>cóng chē</i> | ‘od/ z samochodu’, |
| | <i>gēn chē</i> | ‘z samochodem’, |

<i>dào chē li</i>	‘do samochodu’,
<i>yòng chē</i>	‘samochodem’,
<i>zài chē li</i>	‘w samochodzie’.

- (9.3) *Tā duì nǐ shuōle shénme huà.* ‘Co on do ciebie powiedział?’ (akcja skierowana na obiekt odniesienia)
- (9.4) *Nǐ yīnggāi duì kèrèn hěn kèqì.* ‘Powinieneś być uprzejmy do/wobec gości’.
- (9.5) *Tā měi tiān gēn tā péngyǒu chī wǔfàn.* ‘Ona codziennie je lunch ze swoim przyjacielem’.
- (9.6) *Tā gēn wǒ jiè shū le.* ‘On pożyczył ode mnie książkę’.

VT:

- | | |
|------------------|--|
| (9.7) <i>bàn</i> | ‘przyjaciół, Mianownik’, |
| <i>của bạn</i> | ‘przyjaciela, dopełniacz; od przyjaciela’, |
| <i>bởi bạn</i> | ‘przez przyjaciela, Agens w passivum’, |
| <i>đến bạn</i> | ‘do przyjaciela; o przyjacielu’, |
| <i>cho bạn</i> | ‘przyjacielowi, Celownik’, |
| <i>với bạn</i> | ‘dla/wobec przyjaciela’, |
| <i>từ bạn</i> | ‘od przyjaciela’, |
| <i>ở bạn</i> | ‘u przyjaciela; w przyjacielu’. |
- (9.8) *xe hơi* ‘samochód, Mianownik’,
của xe hơi ‘samochodu, Dopełniacz’,
bởi xe hơi ‘przez samochód, Agens w passivum’,
đến xe hơi ‘do samochodu; o samochodzie’,
cho xe hơi ‘samochodowi, Celownik’,
bằng xe hơi ‘samochodem, Narzędnik’,
từ xe hơi ‘z samochodu’,
ở xe hơi ‘w samochodzie, Miejscownik’.
- (9.9) *Nó nói gì với anh?* ‘Co on do ciebie powiedział?’ (akcja skierowana na obiekt odniesienia)
- (9.10) *Anh cần phải lịch sự với khách.* ‘Powinieneś być uprzejmy do/wobec gości’.
- (9.11) *Hàng ngày cô ấy ăn cơm với bạn.* ‘Ona codziennie je lunch ze swoim przyjacielem’.
- (9.12) *Nó đã mượn của tôi một quyển sách.* ‘On pożyczył ode mnie książkę’.

TJ:

- | | |
|------------------------------|--|
| (9.13) <i>phân</i> | ‘przyjaciół, Mianownik’, |
| <i>(không) phân</i> | ‘przyjaciela, Possessor’, |
| <i>hãy phân</i> | ‘przyjacielowi, dla przyjaciela’, |
| <i>thùik phân/ doon phân</i> | ‘przez przyjaciela, Agens w passivum’, |
| <i>kàp phân</i> | ‘z przyjacielem’, |
| <i>càak phân</i> | ‘od przyjaciela’, |
| <i>phũa phân</i> | ‘dla przyjaciela, Benefactive’, |

	<i>taan phûan / theen phûan</i>	‘za, zamiast przyjaciela’, ‘dla przyjaciela, Destinative’.
(9.14)	<i>rót</i>	‘samochód, Mianownik’,
	<i>thùuk rót</i>	‘przez samochód, Agens w passivum’,
	<i>dooy rót</i>	‘samochodem, Instrumental’,
	<i>bon rót</i>	‘na/ w samochodzie’,
	<i>lǎŋ rót</i>	‘za samochodem’,
	<i>nâa rót</i>	‘przed samochodem’,
	<i>nay rót</i>	‘w samochodzie’,
	<i>tây rót</i>	‘pod samochodem’,
	<i>nòok rót</i>	‘poza samochodem’,
	<i>dûay rót</i>	‘samochodem, Instrumental’,
	<i>thûŋ rót</i>	‘do samochodu’.

Ponieważ istnieją jednak pewne ograniczenia na łączliwość prepozycji będących signifikatorami znaczeń Przypadka z niektórymi vokabulonami, proponowane paradygmaty w JIZ są często defektywne.

W kontekście paradygmatów proponowanych dla JIZ warto przypomnieć, że w językach aglutynacyjnych, takich jak węgierski i fiński, paradygmaty rzeczownikowe są znacznie bogatsze od tych, które znamy z języków IE. Niektóre tagmony syntetyczne, tzn. monovokabuloniczne, będące elementami węgierskich i fińskich paradygmatów, mają w JIE bi- lub nawet trivokabuloniczne odpowiedniki (por. polski tagmon *aż do książki*). Tak więc w gramatykach łaciny, greki i sanskrytu paradygmaty rzeczownikowe są tworzone zazwyczaj przez tagmony afiksalne (syntetyczne). W paradygmatach czasownikowych natomiast występują jednak również tagmony analityczne, których składnikiem jest słowo posiłkowe. W nowożytnych JIE również w paradygmatach rzeczownikowych notujemy tagmony adpozycjonalne (por. np. niemieckie tagmony *des Tisches, dem Tisch, den Tisch*). Wydaje się więc, że koncepcja paradygmatu morfologicznego wymaga rewizji (por. Kempf 1978).

Celem przybliżenia idei paradygmatu rzeczownikowego w JAG posłużymy się poniższymi paradygmatami z języka węgierskiego i fińskiego. Nazwy poszczególnych przypadków używane są w zasadzie dla tagmonów afiksalnych, z których te paradygmaty są konstruowane. Wydaje się jednak, że paradygmaty te można by poszerzyć o tagmony adpozycjonalne, co też próbnie proponujemy.

• Język węgierski

Nominativus	<i>könyv</i>	‘książka’
Accusativus	<i>könyvet</i>	‘książkę’
Dativus	<i>könyvnek</i>	‘książce’
Allativus	<i>könyvhöz</i>	‘do książki’

Adessivus	<i>könyvnel</i>	‘przy książce’
Superessivus	<i>könyven</i>	‘na książce’
Terminativus	<i>könyvig</i>	‘aż do książki’
Factivus	<i>könyvvé</i>	(coś zmienia się) ‘w książkę’
Instrumentalis	<i>könyvvel</i>	‘książką’
Causalis	<i>könyvért</i>	‘po książkę’
Formalis	<i>könyvenként</i>	‘co książkę’
Illativus	<i>könyvbe</i>	‘do książki’
Inessivus	<i>könyvben</i>	‘w książce’
Ellativus	<i>könyvből</i>	‘z książki’
Ablativus	<i>könyvtől</i>	‘od książki’
Sublativus	<i>könyvre</i>	‘na książkę’
Delativus	<i>könyvről</i>	‘o książce’
	<i>könyv ellen</i>	‘przeciw książce’
	<i>könyv miatt</i>	‘z powodu książki’
	<i>könyv gyanánt</i>	‘w charakterze książki’
	<i>könyv nélkül</i>	‘bez książki’
	<i>könyv óta</i>	‘od (czasu) książki’
	<i>könyv szerint</i>	‘według książki’
	<i>könyv után</i>	‘po książce’
	<i>könyv alá</i>	‘pod książkę’
	<i>könyv alatt</i>	‘pod książką’
	<i>könyv alól</i>	‘spod książki’
	<i>könyv elé</i>	‘przed książkę’
	<i>könyv előtt</i>	‘przed książką’
	<i>könyv elől</i>	‘sprzed książki’
	<i>könyv mellé</i>	‘(do) obok książki’
	<i>könyv mellett</i>	‘obok książki’
	<i>könyv mellől</i>	‘od boku książki’
	<i>könyvhöz képest</i>	‘w stosunku do książki’
	<i>könyvkor</i>	‘w czasie książki’
	<i>könyv alapján</i>	‘na podstawie książki’
	<i>könyv érdekében</i>	‘w interesie książki’
	<i>könyv számára</i>	‘dla książki’
	<i>könyv értelmében</i>	‘w myśl książki’
	<i>könyvvel kapcsolatban</i>	‘w związku z książką’

• Język fiński

Nominativus	<i>kirja</i>	‘książka’
Genetivus	<i>kirjan</i>	‘książki’
Partitivus	<i>kirjaa</i>	‘książki/ książkę’
Essivus	<i>kirjana</i>	‘jako książkę’

Translativus	<i>kirjaksi</i>	‘(coś zmienia się) w książkę’
Illativus	<i>kirjaan</i>	‘do książki’
Inessivus	<i>kirjassa</i>	‘w książce’
Ellativus	<i>kirjasta</i>	‘z książki’
Superessivus	<i>kirjalla</i>	‘na książce’
Ablativus	<i>kirjalta</i>	‘od książki’
Sublativus	<i>kirjalle</i>	‘na książkę’
	<i>kirjan kanssa</i>	‘z książką’
	<i>ilman kirjaa</i>	‘bez książki’
	<i>kirjan läpi</i>	‘przez książkę’
	<i>kirjan yllä</i>	‘nad książką’
	<i>paitsi kirjaa</i>	‘oprócz książki’
	<i>kirjan alle</i>	‘pod książkę’
	<i>kirjan alla</i>	‘pod książką’
	<i>kirjan alta</i>	‘spod książki’
	<i>kirjan eteen</i>	‘przed książkę’
	<i>kirjan edessä</i>	‘przed książką’
	<i>kirjan edestä</i>	‘sprzed książki’
	<i>kirjan viereen</i>	‘(do) obok książki’
	<i>kirjan vieressä</i>	‘obok książki’
	<i>kirjan vierestä</i>	‘od boku książki’
	<i>kirjan perusteella</i>	‘na podstawie książki’
	<i>kirjan ohella</i>	‘wraz z książką’
	<i>kirjan yhteydessä</i>	‘w związku z książką’

W powyższych paradygmatach uwzględniliśmy więc zarówno tagmony syntetyczne, jak i analityczne. Jeszcze liczniejsze tagmonicznie paradygmaty zaproponował dla niektórych języków kaukaskich Kempf (1978).

10. Spójność morfologiczna tagmonów

Pojęcie morfologicznej spójności tagmonów wiąże się ściśle z naszymi teoretyczno-typologicznymi rozważaniami na temat struktury tych obiektów. Dwa różne aspekty tej spójności, tj. intra- i intertagmoniczny, znajdują odzwierciedlenie odpowiednio w:

- (i) **relacji morfologicznej spójności tagmonów** oraz w
- (ii) **relacji niewiększego stopnia spójności tagmonów**.

Pierwsza z tych relacji dotyczy morfologicznych jednostek intratagmonicznych. Tagmon nie jest przecież zbiorem przypadkowych morfonów, lecz pewną integralną synmorfoniczną całością, chociaż jego składowe są dość zróżnicowane i mogą występować jako tematy leksykalne, tematy afiksowane, adpozycje, afik-

sy, auksiliary (słowa posiłkowe) etc. Temat leksykalny i afiks byłyby spójne, gdyby ich połączenie dawało albo inny temat, albo wokabulon, albo tagmon. Vokabulony byłyby spójne, gdyby dawały tagmony. Definiując tę relację, należałoby uwzględnić również wszystkie inne relewantne tu własności rozważanych obiektów.

Relacja niewiększego stopnia spójności morfologicznej wiąże tagmony. Za pomocą tej relacji można oczywiście zdefiniować relację mniejszego i równego stopnia tejeż spójności. Własności tych dwu ostatnich relacji, szczególnie przydatnych w naszej analizie, należałoby określić względem systemu wymiarów morfologicznych, umożliwiającą wyczerpujące scharakteryzowanie tagmonów. Sformułowane poniżej postulaty mogłyby wejść w skład definicji relacji mniejszego stopnia spójności morfologicznej:

- Po 1 Morfoniczna niepodzielność czyni tagmon bardziej morfologicznie spójnym niż morfoniczna podzielność.
- Po 2 Większy stopień semikalizacji intratagmonicznych semifikatorów bardziej wzmacnia morfologiczną spójność tagmonów niż mniejszy stopień tejeż semikalizacji.
- Po 3 Polialomorficzność morfemów, do których należą intratagmoniczne morfony, bardziej wzmacnia morfologiczną spójność tagmonu niż monoalomorficzność tychże morfemów.
- Po 4 Tagmony monovokabuloniczne (syntetyczne) są bardziej spójne niż tagmony polivokabuloniczne.
- Po 5 Tagmony o stałym szyku semifikatorów (morfonów gramatycznych) są bardziej spójne niż te o szyku bardziej swobodnym.
- Po 6 Tagmony o adpozycjach linearnie oddzielalnych są mniej spójne niż te o adpozycjach linearnie nieoddzielalnych.

Oczywiście postulaty powyższe mają charakter wstępny i wymagają teoretycznego uzasadnienia oraz empirycznej confirmacji (por. Bańczerowski 2008).

11. Uwagi końcowe

Autorzy zdają sobie sprawę z kontrowersyjności niektórych z proponowanych przez nich terminów i twierdzeń. Czasem jednak warto pokusić się o próbę innego ujęcia starych problemów, chociaż taka próba może się okazać nieudana. Wydaje się jednak, że zaakceptowanie takich obiektów językowych, jak tagmon, fleksja czy też paradymat w badaniach morfologii JIZ byłoby pomocne w tworzeniu jednorodnej bazy dla morfologicznej typologii języków. Co więcej, obiekty takie – odpowiednio porównywalne ze sobą – występowałyby we wszystkich językach, wykazując zarówno podobieństwa, jak i różnice.

A concept of tagmon, flection, and paradigm in the isolating languages

Summary

The aim pursued by this article is to inquire into the possibility of applying such concepts as tagmon (minimal syntactic unit, syntactic word), flection and paradigm to the morphology of isolating languages, in particular to Chinese, Vietnamese and Thai. Having explained some terms, indispensable for the investigation being carried out, thirteen morphological postulates are formulated. Next, the operation of tagmonification which converts the vocabulonic structure of the sentence into the tagmonic structure is described and exemplified. This operation, in turn, requires the examination of the status of adpositions with regard to grammaticalization (semicalization). The precise determination of this status seems to be hardly possible. Further, some problems of flection for Case, and construction of the corresponding paradigms in Chinese, Vietnamese and Thai are brought to discussion. Finally, several postulates of the morphological connection of tagmons are formulated.

LITERATURA

- Antal, L. 1961. „A magyar esetrendszer”. W: Antal, L. 2005. **A formális nyelvi elemzés. A magyar esetrendszer**. Bicske: Szak Kiadó. 229–465.
- Bañcerowski, J. 1992. „Is generative phonology consequent upon structural phonology”. W: Fisiak, J. i S. Puppel (red.). 247–307.
- 1997. „Aspects of general morphology”. **Studia Germanica Posnaniensia** XXIII. 13–46.
- 1999. „Towards a grammar of flection”. **Investigationes Linguisticae** VI. 5–84.
- 2008. „Wyraz w ujęciu morfologiczno-typologicznym (A morphologico-typological approach to words)”. W: Bednarczuk, L.; Smoczyński, W. i M. Wojtyła-Świerżowska (red.). **Językoznawstwo historyczne i typologiczne. W 100-lecie urodzin Prof. Tadeusza Milewskiego**. Kraków: Polska Akademia Umiejętności. 233–260.
- 2009. „Aspects of Chinese phonotactics against a comparative background of Polish”. **Scripta Neophilologica Posnaniensia** X. 7–22.
- Bartsch, R. i Th. Vennemann. 1982. **Grundzüge der Sprachtheorie**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Batóg, T. 1967. **The axiomatic method in phonology**. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bogusławski, A. 1959. „O zasadach analizy morfologicznej”. **Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego** XVIII. 87–95.
- 1994. **Sprawy słowa. Word matters**. Warszawa: Veda.
- 2010. **Dwa studia z teorii fleksji (i inne przyczynki)**. Warszawa: Belstudio.
- Borsley, R.D. i E. Jaworska. 1988. „A note on prepositions and case-marking in Polish”. **Linguistic Inquiry** 19. 685–691.
- Cardière, L. 1958. **Syntaxe de la langue vietnamienne**. Paris: École Française d'Extrême Orient.
- Cao Xuân Hạo. 1998. **Tiếng việt, mấy vấn đề ngữ âm, ngữ pháp, ngữ nghĩa**. (The Vietnamese Language – some phonetic, grammatical and semantic issues). Hà Nội: Nxb GD.
- Chen, H.-C i O.J.L. Tzeng. (red.). 1992. **Language processing in Chinese**. Amsterdam: North-Holland and Elsevier.
- Croft, W. 1990. **Typology and universals**. Cambridge: Cambridge University Press.

- Diệp Quang Ban. 1985. „Thử bàn về một cơ chế chuyển di từ loại trong tiếng Việt (qua từ „cho”)”. *Ngôn ngữ* 4. 5–7.
- Diệp Quang Ban i Nguyễn Thị Thuận. 2000. „Lại bàn về vấn đề câu bị động trong tiếng Việt. (Rethinking passive sentences in Vietnamese)”. *Tạp chí Ngôn ngữ* 7. 14–21.
- DiSciullo, A. i E. Williams. 1987. **On the definition of word**. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Duanmu, S. 2007. **The phonology of standard Chinese**. Oxford: Oxford University Press.
- Đinh Văn Đức. 2001. **Ngữ pháp tiếng Việt. Từ loại**. (Vietnamese Grammar). Hà Nội: Nxb ĐHQG HN.
- Đỗ Hữu Châu. 1999. **Các bình diện của từ và từ tiếng Việt**. Hà Nội: Nxb. Đại học Quốc gia.
- Fisiak, J. i S. Puppel. (red.). 1992. **Phonological investigations**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Goddard, C. 2005. **The languages of East and Southeast Asia**. Oxford: Oxford University Press.
- Greenberg, J.H. 1954. „A quantitative approach to the morphological typology of language”.
W: Spencer, R.F. (red.). **Method and Perspective in Anthropology**. 192–220.
- 1974. **Language typology: a historical and analytic overview**. The Hague: Mouton.
- Grzegorzczkova, R., Laskowski, R., i H. Wróbel. (red.). 1998. **Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia**. Tom 1–2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hagège, C. 1975. **Le problème linguistique des prépositions et la solution chinoise (avec un essai de typologie à travers plusieurs groupes de langue)**. La Société de linguistique de Paris. LXXI, Paris: Centre National de la Recherche Scientifique.
- 2010. **Adpositions. Function marking in languages**. Oxford: Oxford University Press.
- Haspelmath, M., König E., Oesterreicher, W. i W. Raible. (red.). 2001. **Language typology and language universals. An international handbook**. Vol. 1. Berlin–New York: Walter de Gruyter.
- Havas, F. 1974. **A magyar, a finn és az észet nyelv tipológiai összehasonlítása**. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Heinz, A. 1988. „Pozycja kategorii morfologicznych w języku”. W: Heinz, A. **Język i językoznawstwo**. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 312–320.
- Hoàng Văn Hành, Hà Quang Năng, Nguyễn Văn Khang. 1998. **Từ tiếng Việt: Hình thái – cấu trúc – từ láy – từ ghép – chuyển loại**. Hà Nội: Nxb. KHXH.
- Hoosain, R. 1992. „Psychological reality of the word in Chinese”. W: Chen, H.-C. i O.J.L. Tzeng. (red.). 111–130.
- Hồ Lê. 1976. **Vấn đề cấu tạo từ của tiếng Việt hiện đại**. Hà Nội: Nxb KHXH.
- von Humboldt, W. 1836. **Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts**. Berlin: Gedruckt in der Druckerei der Königlichen Akademie der Wissenschaften.
- Indrambarya, K. 1990. „The status of the word in Thai”. **University of Hawaii Working Papers in Linguistics** 22.1. 33–71.
- 1993. „Are There Prepositions in Thai”. **Papers from the Third Annual Meeting of the Southeast Asian Linguistics Society**. Alves, M. (red.). 101–117. Program for Southeast Asian Studies, Arizona State University.
- Jones, D. 1950. **The phoneme: Its nature and use**. Cambridge: Heffer.
- Jones, R. B. Jr. i Huỳnh Sanh Thông. 1960. **Introduction to Spoken Vietnamese**. Washington, D.C.: American Council of Learned Societies.
- Karlsson, F. 1985. „Paradigms and word forms”. W: Laskowski, R. (red.). **Studia Gramatyczne VII**. Wrocław etc.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. 135–154.
- Karolak, S. 1965. „Przypadek i przyimek”. **Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego XXIII**. 143–158.
- Kastovsky, D. 1985. „Typological changes in the nominal inflectional system of English and German”. W: Laskowski, R. (red.). **Studia Gramatyczne VII**. Wrocław etc.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. 97–117.

- 1992. „Typological reorientation as a result of level interaction: the case of English Morphology”. W: Kellermann, G.M. i M.D. Morrisey (red.). **Diachrony within synchrony: Language history and cognition** (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 14). Frankfurt/M.: Lang. 411–428.
- 1994. „Typological differences between English and German morphology and their causes”. W: Swan, T. i in. (red.). 135–157.
- Kempf, Z. 1978. **Próba teorii przypadków**. Cz. 1. Opole: Ossolineum.
- Kiefer, F. 1998. „Alaktan”. W: Katalin É. Kiss; Kiefer, F. i P. Siptár. **Új magyar nyelvtan**. Budapest: Osiris.
- Kramský, J. 1969. **The word as a linguistic unit**. The Hague: Mouton.
- Kuryłowicz, J. 1948. „Struktura morfemu”. **Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego** VII. 10–28.
- Laskowski, R. 1975. „Uwagi o morfemie”. **Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego** XXXIII. 107–114.
- 1987. „On the concept of the lexeme”. **Scando-Slavica** 33. 169–178.
- Lê Biên. 1998. **Từ loại tiếng Việt hiện đại**. Hà Nội: Nxb. Giáo dục.
- Lê Văn Lý. 1968. **Sơ thảo ngữ pháp Việt Nam**. Sài Gòn.
- Li, Ch. N. i S.A. Thompson. 1989. **Mandarin Chinese. A functional reference grammar**. Berkeley–Los Angeles–London: University of California Press.
- Lý Toàn Thắng. 1997. „Loại từ và các tiểu loại danh từ trong tiếng Việt. (Classificators and classification of parts of speech in Vietnamese)”. **Tạp chí Ngôn ngữ** 2. 1–13.
- Matthews, P. H. 1974. **Morphology. An introduction to the theory of word-structure**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milewski, T. 1951. „The conception of the word in the languages of the North American natives”. **Lingua Posnaniensis** 3. 248–268.
- 1965. **Językoznawstwo**. Warszawa: PWN.
- Nguyễn Cao Đàm. 1994. „Hệ hình cú pháp trong một số kiểu câu đơn hạn định trong tiếng Việt”. W: Lưu Văn Lăng (red.). **Những vấn đề ngữ pháp tiếng Việt hiện đại**. Hà Nội: Nxb. KHXH. 109–120.
- Nguyễn Đức Dân, Lê Đông. 1985. „Phương thức liên kết của từ nối”. **Ngôn ngữ** 1. 32–40.
- Nguyễn Kim Thân. 1977. **Động từ trong tiếng Việt**. (The verbs in Vietnamese). Hà Nội. NXB KHXH.
- Nguyễn Thị Ly Kha. 1998. „Sự hư hóa của danh từ hay là sự chuyển loại từ danh từ thành giới từ”. **Ngữ học trẻ** 98. Hội Ngôn ngữ học Việt Nam. 60–65.
- Norman, J. 1988. **Chinese**. Cambridge etc. Cambridge University Press.
- Pan, J. 1993. „The nature of Chinese appositions and their constituent order”. **EL Two Talk**. Vol. 1, No 1. 16–27.
- Parkard, J. L. 2000. **The morphology of Chinese: A linguistic and cognitive approach**. Cambridge: Cambridge University Press.
- (red.) 1997. **New approaches to Chinese word formation: Morphology, phonology and lexicon in modern and ancient Chinese**. **Trends in Linguistics Studies and Monographs** 105. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Pawlak, N. 1990. „Expressing spatial relations in the Hausa language”. **Orientalia Varsoviensia** 3. 59–110.
- Ross, C. i Ma, Jing-heng Sheng. 2006. **Modern Mandarin Chinese grammar**. London and New York: Routledge.
- Sapir, E. 1921. **Language**. New York: Harcourt, Brace and World.
- Schlegel, A. W. 1818. **Observations sur la langue et la littérature provençales**. Paris: A la librairie grecque-latine-allemande.
- Schlegel, F. 1808. **Über die Sprache und Weisheit der Indier**. Heidelberg: bei Mohr und Zimmer.

- Schleicher, A. 1861. **Compendium der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen**. Weimar: Hermann Böhlau.
- Selkirk, E. 1982. **The syntax of words**. Cambridge, MA: MIT Press.
- Smyth, D. 2002. **Thai: An essential grammar**. London: Routledge.
- Spencer, A. 1991. **Morphological theory. An introduction to word structure in generative grammar**. Oxford: Blackwell.
- Sproat, R. i Shih, Chilin. 1996. „A corpus-based analysis of Mandarin nominal root compound”. **Journal of East Asian Linguistics** 5. 49–71.
- Swan, T., Mørck, E. i O.J. Westvik. (red). 1994. **Language change and language structure: older Germanic languages in a comparative perspective**. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Thompson, L.C. 1987. **A Vietnamese Reference Grammar**. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Tokarski, J. 1971. **Słownictwo. Teoria wyrazu**. Warszawa: PZWS.
- Trương Văn Chính và Nguyễn Hiến Lê. 1963. **Khảo luận về ngữ pháp Việt Nam**. (A Treatise on Vietnamese Grammar). Huế: Đại học Huế.
- Weinsberg, A. 1973. **Przyimki przestrzenne w języku polskim, niemieckim i rumuńskim** (*Spatial prepositions in Polish, German and Romanian*). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wierzchoń, P. 2004. **Gramatyka diakrytologiczna. Studium ortograficzno-kwantytatywne**. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wierzchowski, J. 1968. „Jednostka struktury języka – wyraz”. **Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego XXVI**. 197–206.
- Williams, E. 1981. „On the notions ‘lexically related’ and ‘head of word’”. **Linguistic Inquiry** 12. 145–174.
- Zabrocki, L. 1962. „Phon, Phonem und distinktives Morphem”. **Biuletyn Fonograficzny V**. 59–87.
- Zhou, X.; i W. Murslen-Wilson. 1994. „Words, morphemes and syllables in the Chinese mental lexicon”. **Language and Cognitive Processes** 9. 393–422.
- 1995. „Morphological structure in the Chinese mental lexicon”. **Language and Cognitive Processes** 10. 545–600.
- Žirmunskij, V.M. 1966. „The word and its boundaries”. **Linguistics** 27. 65–91.
- Žirmunskij, V.M. i N.D. Arutjunova. (red.). 1970. **Morfologičeskaja struktura slova v indoevropskich jazykach**. Moskva: Nauka.
- Žirmunskij, V.M. i O.P. Sunik. (red.). **Morfologičeskaja struktura slova v jazykach različnych tipov**. Moskva–Leningrad: Izdatelstvo AN SSSR.
- Zwicky, A. 1985. „Clitics and particles”. **Language** 61. 283–305.



MULTIMODAL ANALYSIS OF IM/POLITENESS IN SUBTITLES

Introduction

Multimodal discourse analysis employed in audiovisual translation (AVT) research primes a researcher for embarking on an alternative and comprehensive study of subtitles. The reason for this resides in the fact that the analysis offers a broader thematic scope thanks to it fusing distinct research strands, such as gesture studies, communication studies, semiotic studies, visual studies and audiovisual translation studies. By definition, a multimodal approach to subtitling urges the use of a combination of methodologies to allow crisscrossing of different modes of expression. The intention of the present paper is to apply several existing methodologies exploited in areas of research within translation studies as well as elsewhere, inspired particularly by gesture studies and visual image analysis, and adapt them for the purpose of the present study. The research presented below is concerned with the rendering of pragmatic equivalence, particularly markers of im/politeness, and the codification of paralinguistic features in Polish subtitles.

1. Multimodality in gesture studies and audiovisual translation (AVT)

The framework of analysis we propose in this paper stems from multimodal communication on the one hand and multimodal analysis used in AVT on the other. The multimodal communication methodology on which our analysis shall rely is one which merges communication studies with gesture studies, as proposed by Cienki (1988), Sweetser (2008) and Mittelberg (2008). In their analysis, the information expressed through signs encoded by co-verbal gestures

contains the moment of gesture onset marked by underlying verbal signals, intonation contours, back-channelling, truncated words, etc.¹ Some of these features and the notation proposed by Mittelberg will be used in our analysis (cf. 1.1 below).

In AVT, the problem of multimodality, albeit better known as a polysemiotic nature of texts, has been touched upon on several occasions yet rather infrequently and unsystematically. First and foremost, in 1982 Marleau mentioned two important functions of “*mal nécessaire*” (necessary evil): anchoring and redundancy. In the former, words specify information codified via (typically polysemous) image, thus subtitles complete the visual signals. The latter consists in informing about the same thing twice, first through the image and then through the subtitles. This pleonastic usage describes the function of redundancy. We must also mention a number of groundbreaking papers by Henrik Gottlieb on subtitling strategies (e.g. 1992) and the polysemiotic nature of subtitling (e.g. 2001). His works pushed forward the development of audiovisual translation as a discipline in its own right, and triggered further interest in subtitling theory and didactics, in particular seeing it as a venture, contrary to traditional understanding of translation (in particular literary translation), combining verbal expression with other possible modes of expression. Following his line of reasoning, the importance of visual signals in subtitling has been emphasised by Gambier (2006) as well as by Díaz Cintas and Remael (2007). Other scholars are of like mind. Tomaszkiwicz (1993) speaks about replacement, which is a strategy dealing with verbal-visual correspondence, while Bogucki (2004) suggests omitting proper names whenever they refer to people visible on the screen (a strategy he calls referencing). The same strategy is recommended by Díaz Cintas and Remael (2007: 160).

One of the first examples of a multimodal approach used in AVT has been offered by Taylor (2003). His methodology is a transposition of Thibault’s (2000) and Baldry’s (2000) studies on multimodal analysis originally used for advertisement and film analysis, which in turn hark back to the socio-semiotic approach to communication offered by Kress and van Leeuwen (Kress and van Leeuwen 1996, Kress 2010) commonly referred to as the theory of multimodality. In his influential and oft-quoted paper, Taylor (2003) presents a template for subtitle analysis which combines traditional verbal (SL > TL) transposition with research originally used for audiovisual texts seen as polysemiotic filmic messages encoded by moving images. In his multimodal transcription, a film is broken down into frames, shots and phases, and each frame undergoes a meticulous examination of verbal, nonverbal, paralinguistic and cinematographic elements which constitute a scene. Taylor’s multimodal transcription captures, in detail,

¹ I would like to thank A. Cienki and M. Gonzalez-Marquez for their invaluable comments concerning the use of gesture studies methodology in discourse analysis.

the correlation between verbal and nonverbal signals and accounts for potential trimmings in subtitles, given the multisemiotic information extractable from the scene analysed and the flanking frames which build its context. The data are presented in a table with vertically arranged screenshots with frames and extra columns devoted to a description of kinesics, subtitles, original soundtrack, visual image, and camera position and movement.

An interesting multimodal translation of subtitles has been offered by Perego (2009). Although she does not follow precisely the detailed research format of multimodal transcription proposed by Taylor (2003), she offers an interesting alternative template of multimodal AVT translation. In her paper, she examines the codification of visual and linguistic signals along the following lines: from paralinguistic (comprising both nonverbal and vocal signals) to verbal language, from sounds to verbal language, and from image to verbal language. The verbal-nonverbal information focuses on pauses, shifts in voice volume, adding extra words in the subtitle, or making translation more specific in order to explicitly state the speaker's attitude towards a communicative situation. Perego's template shows an interesting approach to a multimodal analysis of subtitles which deals with a one direction shift – from the nonverbal (aural, visual or paralinguistic) to the verbal (subtitle) – and as such, albeit original, it shows a one-sided facet of the problem (the transition of a medley of signals onto the verbal plane). The study is a very important contribution to AVT as it discusses cases against omission due to the availability of non-verbal signals; she hints at the possibility of reinforcing some information by repeating it in the subtitles. Unlike Perego, however, of interest to us are not only nonverbal signals reinforced by verbal signals in subtitles but also the translations of the original verbal expressions into the target language despite the on-screen availability of concepts encoded by the words.

Along with Perego's model, other studies with a multimodal approach to subtitles may be found in publications by *inter alia* Chuang (2006), Díaz Cintas and Remael (2007), Pettit (2007), Bączkowska (2011), Tortoriello (2011), and Bączkowska and Kieś (2012). In particular, Díaz Cintas and Remael (2007: 203) highlight the possibility of reinforcing information verbally for the purpose of clarity, which they call explicitation, and which may be effectuated by either resorting to a more specific concept (for example a “Schnauzer” instead of “dog”) or a more general concept (“flower” in the place of “tulip”). While the authors discuss these strategies in relation to the translation of culture specific items and making reference to verbal signals alone, this could be easily envisaged as a strategy employed in a multimodal translation shuttling the readers' attention between the image and the translated word.

All these important works considered, it seems that the problem of a multimodal (or polysemiotic) approach to subtitles is an issue the AVT world is defi-

nitely aware of, but the problem has not received extensive investigation as yet, in particular in regard to the context of pragmatic equivalence, specifically the translation of politeness.

While our proposal considers what translation studies has offered, it is enriched with what experts in communication and gesture studies have jointly expressed with regard to the coherence of verbal and nonverbal information, namely that disclosing the conceptual strata takes place largely through gestures. The present paper aims to propose a model which is adequate for a multimodal description of data interacting on several planes: verbal signals vs. nonverbal signals, verbal signals vs. their translation, and translation of verbal signals vs. images. Before the analysis, some explanation of both multimodality and pragmatic rules of politeness (in line with Grice (1975), Leech (1983) and Lakoff (1975)) is in order, along with the methodology proposed by scholars working within communication studies (gesture studies in particular).

1.1. Methodological foundations

Given the present aim, i.e. a multimodal analysis of (1) verbal versus nonverbal behaviour (V-NV), (2) verbal signals in the original soundtrack versus their translated version (V-T), and (3) nonverbal signals versus the translated version of verbal signals (NV-T), we will deal with the following research questions: (1) how are rules of politeness (Gricean maxims, Leech's maxims, R. Lakoff's rules) translated in terms of the pragmatic equivalence? (2) are nonverbal signs (gestural and visual) allowed for in the translations under inspection? and (3) are some translation strategies (mainly omission) justified in the translated version relative to the visual signals available on the screen?

In our analysis, the **prosodic notational conventions** are as follows. Each analysed sequence will have a title marked by capital letters. Dots in parentheses will stand for a pause. A filled pause (with backchannelling sounds) will be indicated by parentheses and the sound uttered (e.g. (ehm)), vowel lengthening will be shown by a '=' symbol, unintelligible speech will be marked as 'x' in acute brackets (<xxx>), the falling and rising pitch of a tone unit will be marked by two strokes, '\ ' or '/ ' respectively, a level tone will be ' _ ', and finally the mutual talk of two speakers will be marked by placing the overlapping texts into double square brackets, e.g. '[[and he is]]' (Table 1). Prosodic notation can provide us with insightful evidence of how, for example, voice pitch and volume are reflected in the translated text, demonstrating thus their interaction and justifying some translation strategies employed to render the message as a whole.

Table 1. Transcription symbols for prosodic features

Prosodic feature	Transcription symbol
Pause	(...)
Filled pause	(ehm)
Vowel lengthening	=
Unintelligible speech	<xxx>
Falling intonation	\
Rising intonation	/
Level tone	-
Mutual talk, overlapping text	[[and he is]]
Chuckling	@@

For **gesture-speech synchrony notation**, we shall first capture a gesture unit, which is not always an easy task due to the fleeting nature of gestures and their tendencies to overlap. Gesture boundaries will thus be tentatively marked, and will be guided by speech stimuli, bearing in mind that Kendon (2004: 111, see also Mittelberg 2007: 236) maintains that a gesture begins when gesture articulators (typically hands) shift from the position of rest, and terminates when the articulators return to their initial position. Of course, a gesture phrase can be broken down into several phases, such as the gesture preparation stage (the unfolding of a gesture), the stroke (the peak of the gesture), the post-stroke hold, and finally the retraction (return to the initial position). In our analysis, gesture-speech synchrony time is marked by single square brackets, a stroke (or stressed kinesics, such as a head tilt) is marked with bold type-face, and gesture hold duration is marked by underlined words which coincide with the gesture (Table 2). Each gesture is given a consecutive number (G1), and each utterance is numbered within a particular scene (e.g. utterance 2 would be U2).

Table 2. Notation for gesture-speech synchrony

Gesture-speech synchrony	Notation with sample context
Single gesture	(G1)
Gesture-speech overlap	[You do, too]
Stroke	Nice
Gesture hold duration	<u>it's your fault</u>

Finally, **physical characteristics** of gestures combining proxemic and kinesic features will be discussed in a way which, with a few modifications, follows that offered by Mittelberg (2007: 237): hand/leg presence and movement, palm/wrist

orientation, and head and trunk orientation and movement. Along with these, gaze duration, clothing and smile will also be documented.

The model of analysis relying on a multimodal approach to subtitles described briefly above will be presented using sample scenes from a television reality show, with the aim of demonstrating whether and how a subtitler can take advantage of these nonlinguistic signs in screen translation. As it is not our intention to evaluate the skills of the translator who prepared subtitles for the whole programme, the four scenes discussed in what follows are not meant to be conclusive, they will be treated for illustrative purposes to show the possible interplay occurring between gestures, visual signs, and words on the one hand, and subtitles on the other.

1.2. Data analysis





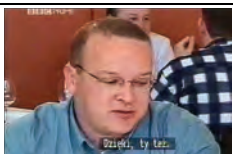

The data examined come from the BBC Prime reality television dating series *Would like to meet* aired in Poland on cable TV in 2004 and 2007 (produced by Alannah Richardson, originally broadcast in Britain on BBC 2 in three seasons between 2001 and 2003). A panel of three professionals (expert in verbal communication, expert in nonverbal behaviour and a stylist) take care of a person who has applied to the programme producers for help in finding a dating partner. After six weeks of instruction, the participant takes part in a date during which his/her dating skills are assessed against a first dummy date arranged at the beginning of the programme, i.e. before the instruction. The first date is usually a good example of the violation of a number of successful communication rules (including those of politeness analysed in this paper), while the second date is often a paragon of obedience to these rules. This shift in behaviour is also conspicuous in the scenes analysed below.

As the present analysis focuses on the problem of pragmatic equivalence, the notation encoding the pragmatic aspects of communication and politeness to be used in our investigation is as follows: G stands for Gricean (Grice 1975) maxims of cooperation (of quality – be honest, quantity – speak to the point, manner – be clear and relevance – be relevant), L stands for Leech's (Leech 1983) maxims of politeness (approbation – do not criticise your interlocutor; modesty-focus on your interlocutor, not on yourself; sympathy – express sympathy; agreement – express agreement; generosity – offer help and tact – be tactful), and Lk stands for Robin Lakoff's (1975) rules of politeness (make your interlocutor feel good, don't impose, and give options). The scenes analysed in the next section illustrate both the final date (Scenes 1–3) and the dummy date, before the six-week instruction (Scene 4). Whenever one of the politeness rules is flouted, it is signalled in the tables by crossing the rule.

Scene 1

The first scene we shall analyse takes place in a restaurant. The woman dates a man she has not seen before, she only spoke to him on the phone once, a day before the date. They greet each other warmly, or even cordially, sit at the table

Table 3. The scene *You Look Good*

Scene 1		YOU LOOK GOOD	
		Elbows and forearms on the table, back leaning towards interlocutor. Mirroring. Woman: smiling, eyes narrowed. 1. [3:11:48-3:11:50] W*: So how are <i>you</i> ?\ 2. [3:11:51-3:11:52] M: It's been a= busy <i>day</i> .\ 3. [3:11:52-3:11:53] W: So you should really be <i>rushed</i> then.\ G1**: W scanning man's body from eyes to toes and back to eyes. Head tilting at the end. 4. [3:11:56] [<u>But you look really <i>nice</i>=\]</u>	
[3:11:48-3:11:50]	[3:11:51-3:11:52]		
		5. [3:12:06] M: <i>Thank you</i> . [<u><i>You do too</i>=\]</u>	
[3:11:56]	[3:11:56]		
		G2: M scanning woman's body from eyes to toes and back to eyes. Head tilting several times. 5. [3:12:06] M: <i>Thank you</i> . [<u><i>You do too</i>=\]</u>	
[3:12:06]	[3:12:06]		
Subtitles and back-translation		1. [3:11:48-3:11:50] Jak się miewasz?	1. [3:11:48-3:11:50] How are you doing?
		2. [3:11:51-3:11:52] Miałem ciężki dzień.	2. [3:11:51-3:11:52] I had a hard day.
Pragmatic equivalence		3. ø	3. ø
		4. [3:11:56] Wyglądasz dobrze.	4. [3:11:56] You look good.
Multimodal interaction		5. [3:12:06] Dzięki. Ty też.	5. [3:12:06] Thanks. You, too.
		in English G: quality; L: approbation; sympathy; Lk: feel good	
		in Polish G: quality; L: approbation; sympathy ; Lk: feel good	
		E: more polite; empathy expressed	
		Modified pragmatic equivalence	
		Image and nonverbal behaviour partially complement omitted discourse	

*W stands for 'woman', while M stands for 'man'.

**G1 stands for Gesture number 1.

and a conversation is initiated by the woman who asks her date how he is. The English *How are you?* (utterance 1 in Table 3; henceforth U1) can be expressed in Polish in two ways: either *Jak się masz?* or *Jak się miewasz?*

The standard, conventionalised way of saying *How are you?* in Polish, *Jak się masz?*, is replaced here by *Jak się miewasz?*, which is its morphologically longer realization that highlights imperfective, iterative actions (rather than perfective), thus spanning wider temporal units than *Jak się masz?*. As a marked version, *Jak się miewasz?* may be viewed as a less conventionalised way of asking about somebody's state of mind and/or body, which may be implicative of the speaker being more interested in the addressee's state. An expected answer to the question *Jak się masz?* would be a superficial assertion that everything is fine, while by asking *Jak się miewasz?* one would rather expect a more detailed (or longer) and less conventionalised answer. The nonverbal behaviour seems to support the choice of lexicalised iterativeness in the subtitle, as seconds later the woman scans the man's body, tilts her head and finally asserts that he looks good *regardless* of his probable tiredness due to his busy day before the date. The woman expresses a genuine interest in the man.

The construal of the scene chosen by the subtitler, however, varies from one present in the original soundtrack. The man answers her questions (U2), which the translator renders, but the next sentence (U3) is not translated, thus the viewer is deprived of the woman's expression of sympathy. As a result, pragmatic equivalence has not been preserved, as Leech's maxim of sympathy is absent in the Polish text. The signals encoded by nonverbal behaviour and visual signals do not complement this omission either. The woman does not express sympathy nonverbally, for example by raising or knitting her eyebrows or pursing her mouth. Although U3 is quite long, it could be translated in a very economical way (there are 6 seconds between U2 and U4) simply by adding *Ale (But)* or *Przykro mi (I'm sorry)*. Six seconds is a pause sufficiently long for this utterance to be inserted between U2 and U4. The translator, however, resorts to a different strategy, namely U3 is omitted altogether and the whole burden of the response is shifted to U4, where the conventional word order has been changed. A typical way of saying *You look good/nice* in Polish is *Dobrze wyglądasz* (*(You) good look), while in the subtitle we read *Wyglądasz dobrze*. This shift puts stress on the second word (*good*), which attracts greater attention relative to the unmarked utterance. Thus, surprise expressed verbally by the woman in the original U4 version has been achieved through marked word order (*Wyglądasz dobrze* instead of *Dobrze wyglądasz*) and a consequent salience shift in the translated version. Returning to the omitted U3, in a way it impoverishes the text, depriving the Polish viewer of the explicit expression of sympathy on the part of the woman. On second thoughts, however, U3 only reinforces information already encoded by U4, both verbally and paralinguistically – the word *nice*

is emphasised and the vowel is purposefully prolonged. As a result, U3 may be seen as redundant. Given the on-screen visual signs, this omission may be justified as the expression of sympathy is not downright eradicated but rather attenuated.





Pragmatic equivalence has been preserved by obeying Grice's maxim of quality, Leech's maxim of approbation and Lakoff's rule of 'feel good'. Grice's maxim of quality assumes that the interlocutor is honest, whereas Leech's maxim of approbation says that one should minimise the expression of dispraise and maximise the expression of approval. By saying U4 accompanied by gestures of admiration the woman definitely expresses approbation of the man's appearance (Leech's maxim of approbation), which seems to be honest, as the verbal and nonverbal behaviour correlate positively – the woman expresses her admiration of the way the man looks both by saying it as well as by showing it through gestures and eye gaze (Grice's maxim of quality). This verbal-gestural behaviour must have a positive effect on the interlocutor, which is visible in the man's nonverbal expression: the man mirrors the woman's nonverbal behaviour (scans her body), looks at the woman and thanks her for the obvious compliment (Lakoff's rule 'make the interlocutor feel good'). He reciprocates the compliment by saying 'You do too'.

Scene 2

This scene begins with a polite form of conversation initiation, namely asking the interlocutor indirectly to disclose some information about himself (*I really don't know much about you*; U1, Table 4).

Implicature and politeness present in the original text are preserved in the translated text in this scene to some extent. Politeness is evident in backchannelling and bantering actions, bordering with coquetry, wherein the woman prepares a prolonged lead-in for information disclosure. In the Polish version these actions are taken over by a pause symbol (*Niewiele o tobie wiem, więc...*). The original clearly demonstrates floor negotiation and has a mitigating function in the dialogue, whereas its rendering lacks an explicit and salient preservation of Lakoff's principle *don't impose*. It has not been completely overlooked by the subtitle, it seems, as the suspension dots are suggestive of floor negotiation. However, doubts are still present as to who says what, despite the presence of dots, since the speech at that moment is hardly audible (U2), which may raise questions as to whether the dots were intended to stand for unintelligible (also for the primary viewers) soundtrack (yet it is doubtful) or floor negotiation. Dots are typically used to signal suspension, hesitation or a sudden change of topic, therefore, to dispel doubts and clarify the situation it would perhaps be better to add, along with the dots, some verbal expression, for example, *Może ty zacznij* (*Maybe you (should) start*).

Table 4. The scene *Don't Know Much About You*

Scene 2		DON'T KNOW MUCH ABOUT YOU	
		Woman: looking at man's eyes, then dipping to the table. G1: right hand brushing her hair off her right eye (clearing the scope of view). 1. [3:12:08] W: I really don't know that much [about you] [[at all,]] so... 2. [3:12:08-3:12:10] M: [[<xxx>]]	
[3:12:08]	[3:12:08-3:12:10]	G2: Head lowered, approaching man, chin moved forward, smile, head tilted back. 3. [3:13:10] W: [We'll start with <i>you first</i> then...]	
		Man: gaze averted from the woman. Looking back at woman. 4. [3:12:11-3:12:12] M: [[Oh, no.]] <xxx> I don't <i>know</i> . (ahm, eh) 5. [3:12:13-3:12:14] W: So what, so what do you <i>do</i> for the moment?	
[3:12:11]	[3:12:12]		
Subtitles and back-translation		1. [3:12:08-3:12:10] Niewiele o tobie wiem, więc... 2. ø 3. [3:13:10] Nie, zaczniemy od ciebie. 4. ø 5. [3:12:13-3:12:14] Czym się zajmujesz?	1. [3:12:08-3:12:10] I don't know much about you, so... 2. ø 3. [3:13:10] No, we'll start with you. 4. ø 5. [3:12:13-3:12:14] What do you do for a living?
Pragmatic equivalence		in English L: modesty, tact; Lk: don't impose	in Polish L: modesty ; Lk: don't impose
		Modified pragmatic equivalence	
Multimodal interaction		-the '...' sign the translator provides us with stands for audible and visible yet unintelligible floor negotiation. -U4 has been omitted; the viewer must rely only on extralinguistic signals (which complement the missing text).	

The woman is evidently flirting with the man, playing with him nonverbally, protruding her chin while leaning towards him and retreating, smiling at the same time and expressing friendliness (Gesture 2). She seems to like the man, she demonstrates attraction towards him by narrowing the physical distance between them. The man responds positively to her behaviour: he smiles, keeps leaning towards the woman and generally mirrors her (elbows and forearms on

the table, similar angle of the trunk relative to the table). This nonverbal behaviour supports the woman's politeness on the verbal plane, and thus it should also be more conspicuous in the translated texts in order to create an appropriate mental representation of the scene, which is imbued with a kind and friendly atmosphere, not only in the primary viewer but also the addressee of the translated version. The empathy expressed explicitly by the woman could perhaps receive more attention from the translator.

In the Polish version line 2 is omitted and it is then directly followed by a firm *Nie, zaczniemy od ciebie* (*No, we'll start with you*, U3). This sounds rather surprising, as the negation (*Nie*) has no point of reference. We do not know, in other words, what it negates. If the translator added some text as suggested above (e.g. *Może ty zaczniesz, Maybe you should start*) in the place of the inaudible part, this would justify the next line (U3) beginning with *No*. Alternatively, if there were no *nie* in U3, then U3 would not create the feeling that some part is missing in the subtitles of this scene, and also it would sound much softer than the slightly austere and rough *Nie, zaczniemy od ciebie*. It seems that the problem at this point is not just a question of condensing the original text to the necessary minimum, the gist of the matter. Rather than condensation, a frequently used strategy in subtitling aimed at omitting neutral or semantically vacuous words (Diaz Cintas and Remael (2007: 151) refer to this techniques as simplifying verbal periphrases), the passage exemplifies decimation (Gottlieb 1992), which consists in depriving the translated text of important information relative to its original counterpart, thus producing a devastating impoverishment of the original semantic content. Even with a favourably disposed viewer, interpretation of this scene is unlikely to be the same in the case of the primary and secondary audience.

The firm tone present in U3 is also confirmed by the subsequent subtitles, wherein the original utterance 4 has been omitted again and the reader goes straight to another direct question asked by the woman: *Czym się zajmujesz?* Without the visual and sound signals available for the viewer, and based just on the verbal message encoded by the subtitle, the scene would create a much less polite conversation than in the original.

The scene is thus pragmatically equivalent only if one allows for all types of modes (visual, gestural, acoustic, verbal). If one relies solely on the subtitles, the rules of politeness expressed in the original dialogue are only reflected in its Polish translation to a limited extent. The missing U2 and U4 deprive the text of Leech's maxim of modesty. Adding *Nie* (*No*) in line 2 in the Polish subtitle makes the woman less tactful (Leech's maxim of tact), as by saying this, the woman maximises the expression implying cost to the man and minimising benefit to him. She also seems to impose her will concerning the structure of the dialogue and thus gives the impression of being more forceful than in the origi-

nal. The pragmatic equivalence has not been preserved in the Polish subtitles; but does this mean that they are all wrong? Unlike in Scene 1, in this dialogue the visual-gestural signals seem to be sufficiently strong to take over the emotional load expressed both verbally and nonverbally in the original soundtrack, which makes the subtitles an example of a multimodal translation, wherein all modes are treated on a par, summed up and merged in order for the overall message to emerge. Allowing for the powerful extralinguistic signals encoded in this scene, the omissions in the Polish translation could find some justification. Still, it would be better if the verbal message reflected its original counterpart with greater precision and followed pragmatic equivalence with greater care to stay at least neutral, rather than shift politeness to impoliteness and leave the proper reading of the scene to the viewer's guesswork.




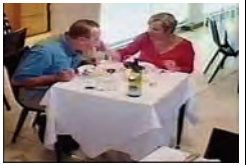
Scene 3

Scene three is another example of modifications in the pragmatic level of the dialogue at issue. First and foremost, the translation lacks a major part of the original text. Utterances 2 and 3 are omitted completely. The omission does not seem to be a result of concern for space or time, but rather a result of inadequate strategies employed by the translator.

The scene starts with the woman offering the man a taste of her dish, but the man wants her to try his dessert first. The translated text leaves this part out and jumps directly to the woman offering her dish again (U4, Table 5).

By the same token, the negotiation stage has been lost in the Polish subtitle and the translated version sounds firmer and rougher than its original counterpart. This lack of 'softness' in the woman is compensated for, to some extent, by U1, wherein the woman asks the man for 'permission' to 'feed' him (although it is an obvious expression of invitation) in the Polish text (*Spróbujesz ode mnie?*), as opposed to stating this information firmly in the English version. This syntactic difference (from affirmative to question) shifts the final pragmatic effect of the scene wherein Grice's maxims of generosity and tact are present in the Polish subtitle while only generosity is present in the English text. More specifically, the falling intonation of U1 creates an impression of a forceful and firm order, leaving no option for the man and expecting no refusal; thus Lakoff's 'don't impose' and 'give choice' are not encoded by the woman in the original version. The Polish translator does not reflect this in the Polish subtitles, which, instead, sound much softer, polite and even caring, with the last positive emotion being encoded by *Uważaj, gorące* (*Watch out, it's hot*; U5). In the English version the woman does not warn the man against the possibility of being burnt while eating hot custard but makes a remark that if he gets burnt it will be his own fault. She does it in a way which may be either unfriendly and attacking or playful and funny; considering the overall context, obviously the second option

Table 5. The scene *Strawberry and Custard*

Scene 3		STRAWBERRY AND CUSTARD	
		<p>1. [3:15:34] W: You're gonna try some of <i>this</i>. G1: Man stretches arm with strawberry. Woman leans forward, lowers head, opens mouth. Kinesic mirroring.</p> <p>2. [3:15:36-3:15:37] M: <I haven't eaten anything like that before> I'll give you a strawberry first.</p> <p>3. [3:15:38] W: <xxx OK>]</p>	
[3:15:34-3:15:35]	[3:15:40]		
		<p>G2: Woman lowers head over plate, scoops custard, raises head, stretches hand towards man with spoon and custard.</p> <p>4. [3:15:46-3:15:47] W: Yes. Let's give you some of this (..) with the custard.</p> <p>5. [3:15:52-3:15:54] W: If it, if it <xxx <u>burns...</u>> it's <u>your fault</u> not my fault. @ @</p>	
[3:15:46-3:15:47]	[3:15:53]		
Subtitles and back-translation		<p>1. [3:15:34-3:15:38] W: Spróbujesz ode mnie?</p> <p>2. ∅</p> <p>3. ∅</p> <p>4. [3:15:46-3:15:48] W: Teraz spróbuj tego, z kremem.</p> <p>5. [3:15:53-3:15:54] W: <u>Uważaj, gorące.</u></p>	<p>1. [3:15:34-3:15:38] W: Will you try mine?</p> <p>2. ∅</p> <p>3. ∅</p> <p>4. [3:15:46-3:15:48] W: Now try this, with the cream.</p> <p>5. [3:15:53-3:15:54] W: <u>Watch out, it's hot.</u></p>
Pragmatic equivalence		<p>in English L: generosity; Lk: don't impose, give choice</p>	<p>in Polish L: tact; Lk: don't impose, give choice</p>
		<p>OR*: affirmative; TT**: question, asking for acceptance; substituting pragmatic principles: generosity without tact→ generosity with tact; omitted major part of OR, joke not preserved in TT</p>	
Multimodal interaction		<p>extralinguistic signs compensate for missing U2; chuckling completes lack of verbal joke in TT; lack of correlation between visual signals and Polish subtitles</p>	

OR* – original version; TT** – translated text.

holds true (she chuckles right after uttering these words). This is because the woman is evidently flirting with the man, which consists in changing the proxemics of the two interlocutors through kinesic shifts directed towards the addressee. The joke encoded by U5 is not preserved in the translated version, the translator resorting to politeness instead.





Finally, omitting U2 (M: *I'll give you a strawberry first*) and jumping straight to U4 (W: *Let's give you some of this...*), although leaving the hardly audible utterance *Nie jadłem jeszcze czegoś takiego* (M: *I haven't eaten anything like that before*), is rather surprising and unjustified, and it changes the pragmatic dimension of the scene. The discrepancy between the original English soundtrack and the Polish translated text in this scene results from the fact that while in the English version the woman first says *You're gonna try some of this* (U1), the man replies *I'll give you a strawberry first* (U2) and next we see on the screen the woman eating the strawberry, in the Polish version the woman says *Spróbujesz ode mnie?/Will you try mine?* (U1) but a second later we see the woman eating. What is missing in the subtitles is the message informing the viewer that the man refuses to eat first and decides to feed the woman before trying her dish. As a consequence, the viewer learns from the subtitle that the man is going to have a taste of the woman's food while at the same time we can see the woman having a taste of the man's food. The omission of U2 thus introduces confusion over who said what and is in discord with the visual signals. The man's offer is visible but not verbalised in the translated text, while the woman offers twice (U1 and U4–5), according to the subtitles, but only once according to visual signals. Information the viewer garners from the visual signals and from the subtitles is, therefore, in stark contrast.

Another omission is, however, justifiable. Visual information completes the verbal signals and thus warrants the translator's omission of the word *strawberry* when the man gives the woman some of his food (there is a strawberry visible on the screen; U2).

Scene 4

Scene 4 is excerpted from the dummy date arranged at the beginning of each part of the show. The woman is thus dating a different man to the one in the three scenes described above. Unlike the final date (Scenes 1–3), the dummy date is rather unsuccessful and it presents a good illustration of verbal impoliteness. While in the original soundtrack the pragmatic effect is one of flouting the Gricean quantity maxim and preserving Leech's modesty through expressing praise, in this scene pragmatic equivalence is not preserved in the Polish version, where both principles are flouted. Nonverbal behaviour expressed by the woman is implicative of flirtation and flattery. The woman licks her lips, looks flirtatiously at the man and smiles. The utterance *I'm impressed* which finishes the scene is a turning point, as the woman keeps talking throughout the whole date, preventing the addressee from participating verbally in the conversation, while at the same time she states *You talked all the way through the first course and you still managed to eat the soup*. At the end of the date, probably realizing that the man has not uttered a word for some time, she expresses a quasi compliment (U1–2, Table 6) and attempts to joke about her talkativeness to attenuate her tactless behaviour.

Table 6. The scene *First Course*

Scene 4		FIRST COURSE	
		G1. Woman raises her shoulders, left hand moves forwards, hand open, palm oriented right and up, then moves slightly upwards. (hand movement resembles showing boundaries of imaginary container). 1. [2:27:43–2:27:44] W: I mean, [you talked <i>a=ll</i> the way through the first course, _]	
[2:27:43]	[2:27:44]		
		Woman licks her lips, looks downwards, next looks at interlocutor with smiling eyes. 2. [2:27:45–2:27:46] and you <i>still</i> managed to eat your soup,\ 3. [2:27:47–2:27:48] I'm <i>impressed</i> .\	
[2:27:45]	[2:27:46]		
Subtitles and back-translation		1–2. [2:27:43–2:27:48] W: <i>Cały czas mówisz i już zjadłeś?</i>	1–2. [2:27:43–2:27:48] W: You keep talking all the time and you've already eaten (the soup)?
Pragmatic equivalence		in English G: <i>quantity</i> ; L: <i>modesty</i> (praising)	in Polish G: <i>quantity</i> ; L: <i>modesty</i>
		Modified pragmatic effect	
Multimodal interaction		Nonverbal behaviour expresses flirtation and flattery; image of soup bowl – omission of 'soup' in translation.	

This utterance plays a crucial role in the exchange and has a bearing upon the interpretation of the whole scene, yet it is ignored by the translator. Adding a single word, such as *Niesamowite* (*Incredible*), would do the trick and would not occupy as much space and time as a direct translation of *I'm impressed* into Polish would (*Jestem pod wrażeniem*), which could be the reason for its omission by the translator.

The gesture coded by the woman's left hand (movement forward and then upward with an open palm) resembles drawing in the air the boundary of some object, which roughly coincides with the visualization (conceptualization) of 'all'. Gesture stroke in this way supports the key verbal signal. This gesture, together with the prosodic stress expressed in the utterance, highlights the word 'all' even more than if the word were only expressed verbally, and contrasts 'all' with 'still', which follows U1, thus emphasising surprise. This surprise is encoded in the Polish translation by changing a statement into a question at the end of a condensed utterance merging the original U1 and U2. In addition to gestures,

image data provide us with important information, namely that the man is eating soup, as we can see a soup bowl in front of him on the table. The word ‘soup’ is rightly omitted in the translated (thus multimodal) version.

Returning to talking time, from this scene and the scenes beforehand in the show (which are not analysed in this short paper) it transpires that it is the woman who keeps talking rather than the man throughout the dummy date. Actually, the man cannot get a word in edgeways as the woman does not allow him to join in. Although it is discernible only to some extent in Scene 4, throughout the whole date there is a visible asymmetry in the conversation (or rather monologue) which makes the woman an impolite interlocutor. On the nonverbal plane, their behaviour is also asymmetrical: while the woman is very animated and active in the kinesic and proxemic aspects (she keeps leaning forwards and stretching her left hand towards the man, decreasing the spatial proxemics), the man stays aloof and leans backwards, increasing the spatial distance between them. This is well documented in the flanking scenes (dynamic vs. static behaviour, leaning backwards and yawning vs. woman smiling and involved in talking, man’s leg ‘ready to run away’, pointing away from the table).



Picture 1. Expressing lack of interest

The absence of spatial proximity symmetry is also reflected on the verbal proximity plane: the man does not disclose intimate information from his life, unlike the woman, who unabashedly reveals probably more that a newly-met man would like to hear (e.g. information about her blood type). Even though the woman apparently tries to save the situation by complimenting the man in this scene (*I'm impressed*), the overall picture emerging from all the signals in this scene is that she is impolite. In light of the analysis of nonverbal behaviour, asymmetry in turn-taking and the evident distance on the part of the man, the choice of the translator to omit the compliment might be a justifiable strategy. The mental representation of the woman being the only person talking and thus being impolite and the consequent humorous effect caused by the woman's monologue followed by her comment that it was the man who kept talking are preserved in the text for both primary and secondary audiences. The humorous element present in the text, signalled by utterance 2, is preserved in the Polish

version, even though the compliment is not made available for the target viewer (U3). However, with U3 translated, the amusing effect would gain additional strength. The suggested translation codified by *Incredible* is short and conveys the overall pragmatic effect.

Conclusion

Multimodal analysis combines the study of verbal and nonverbal signals, treating communication as a coherent text consisting of different types of signals (modes) and allowing a better, more comprehensive representation of the communicative situation under inspection. Mapping multimodal analysis, with its composite elements and methodology, onto audiovisual data, subtitles in particular, seems to be a promising and powerful line of research that is capable of perpetuating existing research directions and at the same time revealing new criss-crossing data emerging from synchronization between linguistic and visual elements: verbal spoken and written (soundtrack and subtitles), verbal written (subtitles) and visual (images, nonverbal behaviour), and verbal spoken and images. The analysis presented in this paper has demonstrated that the adequacy of subtitles can be, and should be, evaluated not only against the original text, i.e. verbal information, but should also consider nonverbal signals, as both images and nonverbal behaviour constitute a rich source of information which contributes towards the emergence of the overall message with equal force. These different modes of expression are especially important if one investigates translation equivalence above word or sentence level, i.e. when the text is treated as a multi-semiotic whole on the level of exchange of utterances and other types of signs, and if one seeks to reflect original interpersonal dynamics in the translated text.

REFERENCES

- Baldry, A. (ed.). 2000. **Multimodality and multimediality in the distance learning age**. Campobasso: Palladino Editore.
- Bączkowska, A. 2011. "Some remarks on multimodal approach to subtitles". **Linguistics Applied** 4. 37–42.
- Bączkowska, A. and M. Kieś. 2012. "Multimodal subtitling of direct compliments in Polish, Italian and Swedish". In: Kosecki, K. and J. Badio. (eds.). **Cognitive processes in language**. Berlin: Peter Lang. 41–51.
- Bogucki, Ł. 2004. **A relevance-theoretic framework for constraints on cinema subtitling**. Łódź: University of Łódź.
- Calbris, G. 2008. "From left to right...: Coverbal gestures and their symbolic use of space". In: Cienki, A. and C. Müller. (eds.). **Metaphor and gesture**. 27–54.

- Chuang, Y.T. 2006. "Studying subtitle translation from a multi-modal approach". *Babel* 52/4. 72–383.
- Cienki, A. 1998. "Metaphoric gestures and some of their relations to verbal metaphoric expressions". In: Koenig J.-P. (ed.). **Discourse and cognition: Bridging the gap**. 189–204.
- Cienki, A. and C. Müller. (eds.). 2008. **Gesture and metaphor**. Amsterdam: John Benjamins.
- Cole, P. and J. Morgan. (eds.). 1975. **Syntax and semantics 3: Speech Acts**. New York: Academic Press.
- Díaz Cintas, J. (ed.). 2009. **New trends in audiovisual translation**. Bristol: Multilingual Matters.
- Díaz Cintas, J. and A. Remael. (eds.). 2007. **Audiovisual translation: Subtitling**. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Gambier, Y. 2006. "Multimodality and audiovisual translation". **MuTra Conference Proceedings**. Available at: http://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Gambier_Yves.pdf
- Gonzalez-Marquez, M., Mittelberg, I., Coulson, S. and M.J. Spivey. (eds.). 2007. **Methods in cognitive linguistics**. Amsterdam: John Benjamins.
- Gottlieb, H. 1992. "Subtitling – a new university discipline". In: Dollerup, C. and A. Loddegaard. (eds.). **Teaching translation and interpreting**. Amsterdam: John Benjamins.
- Gottlieb, H. 2001. "Subtitling: visualising filmic dialogue". In: García, L.L and M.P. Rodríguez. (eds.). **Traducción subordinada (II). El subtítulado (inglés-español/galego)**. 85–110.
- Grice, P. 1975. "Logic and Conversation". In: Cole, P. and J. Morgan. (eds.). **Syntax and semantics**. 41–58.
- Koenig, J.-P. (ed.). 1998. **Discourse and cognition**. Stanford: CSLI Publications.
- Mittelberg, I. "Methodology for multimodality". In: Gonzalez-Marquez, M., Mittelberg, I., Coulson, S. and M.J. Spivey. (eds.). **Methods in cognitive linguistics**. 225–248.
- Kendon, A. 2004. **Gesture: Visible action as utterance**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G. 2010. **Multimodality**. London: Routledge.
- Kress, G. and T. van Leeuwen. 1996. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge.
- Lakoff, R. 1975. **Language and woman's place**. New York: Harper and Row.
- Leech, G. 1983. **Principles of pragmatics**. London: Longman.
- Pedersen, J. 2007. **Scandinavian subtitles. A comparative study of subtitling norms in Sweden and Denmark with a focus on extralinguistics cultural references**. Stockholm: University of Stockholm. Unpublished Ph.D. dissertation.
- Perego, E. 2009. "Codification of nonverbal information in subtitled texts". In: Cintas, J.D. (ed.). **New trends in audiovisual translation**. 58–70.
- Pettit, Z. 2007. "Translating verbal and visual language in 'The Piano'". **Perspectives** 15/3. 177–190.
- Taylor, Ch. 2003. "Multimodal transcription in the analysis, translation and subtitling of Italian films". **The Translator** 9 (2). 191–205.
- Thibault, P. 2000. "The multimodal transcription of a television advertisement: Theory and practice". In: Baldry, A. (ed.). **Multimodality and multimediality in the distance learning age**. 311–385.
- Tomaszkiewicz, T. 1993. **Les opérations linguistiques qui sous-tendent le processus de sous-titrage des films**. Poznań: Adam Mickiewicz University Press.
- Tortoriello, A. 2011. "Semiotic cohesion in subtitling: the case of explicitation". In: Serban, A., Matamala, A. and J.-M. Lavour. (eds.). **Audiovisual translation in close-up: Practical and theoretical approaches**. Berlin: Peter Lang. 61–74.
- Sweetser, E. 2008 "Looking at space to study mental spaces: co-speech gesture as a crucial data source in cognitive linguistics". In: Gonzalez-Marquez, M., Mittelberg, I. Coulson, S. and M.J. Spivey. (eds.). **Methods in cognitive linguistics**. 201–224.



SIGNIFICANCE OF LINGUISTIC DIVERSITY PRESERVATION: THE KASHUBIAN LANGUAGE IN THE ECOLOGICAL PERSPECTIVE

Introduction

The main objective of the paper is to highlight the profound significance of language diversity preservation in the present world. Since language is undoubtedly one of the greatest achievements of mankind, the existence of a plethora of languages in the global arena should be perceived as one of the most important values not only in linguistics but also in the other areas of human existence. In accordance with the aforementioned assumption, this work will present a number of arguments for protecting linguistic diversity and the factors which underline language maintenance and revitalisation. The concept of language protection will be exemplified and discussed in reference to the Kashubian language which has been subject to a number of protective measures in the territory of Poland. Accordingly, the paper will characterise the process of preserving it, make an attempt to evaluate its chances for survival and point to the importance of the Kashubian language for the Polish ecolinguistic environment.

1. Preservation of cultural and linguistic diversity as a global necessity

Language death (i.e. irrevocable language loss) constitutes a world problem which should be confronted with great seriousness. The scale of the phenomenon is alarming as a vast number of languages have become extinct and an equally large group is endangered. The rate at which languages are dying at present is astoundingly high. According to UNESCO, half of the languages curren-

tly used in the world are estimated to be dead at the end of the twenty-first century. Even a more pessimistic view is represented by Krauss (2007: 9), who states that 90 to 95 per cent of the existing 6000 languages will have become extinct by that time, i.e. the number of surviving languages will oscillate between 300 and 600 (which constitutes 5–10 per cent of the 6000 languages spoken today). The seriousness of the situation is also emphasised by Trudgill (2002: 137ff.) who points out that in recent years one has been observing “galloping linguistic homogenisation”, in the process of which even well-known languages are put at risk. He highlights that the aforementioned phenomenon is also present in Europe, where such languages as Cornish, Dalmatian, Livonian and Manx have disappeared and the precarious status of many others requires revitalisation action (Irish, Scots Gaelic, Breton, Welsh, Basque, North Frisian, East Frisian, North Sami, Central Sami, South Sami, Sorbian, Kashubian, Romansch, Ladin, Romany, Yiddish and Ladino among others). According to Trudgill (2002: 137ff.), in the case of other continents the situation looks much bleaker.

Additionally, strong emphasis should be put on the fact that the decrease in the number of languages is considered to be of no significance by many people. As asserted by Puppel (2009: 104), “... many individuals, especially those representing the industrialised and commercialised world, are of an opinion that the presence of a single language (i.e. a global monolanguage) would be most ideal for doing business the world over as well as for the cultural, educational and political unification of the world’s diversified and quarrelsome human population”. Unfortunately, the above belief results not only from the present globalising tendencies but also from human tradition. As stated by Crystal (2000: 27), its roots can be traced in the Biblical story of the Tower of Babel, in which the confusion of languages was presented as a penalty imposed on mankind. According to the above parable, the rise of a single language should be regarded as most welcome as it would guarantee successful communication, mutual understanding and peace.

In view of the large number of languages under threat of extinction and low awareness of the significance of the above problems among many individuals, it can be concluded that the preservation of the world’s cultural and linguistic diversity should be approached as one of the major issues in the field of linguistics, culture and politics. The view prevailing among authorities on language planning and revitalisation is that there are plausible reasons for supporting the idea of language diversity protection. To exemplify, Krauss (2007: 13f.) presents three types of arguments which show why to care for language loss.

1. The *ethical argument* refers to the right of an individual to use their ethnic language, which was recognised by the United Nations in the 1960s as one of the basic human rights.

2. The *scientific argument* is analysed at three levels. The *lowest level* rests on the significance of language diversification for the field of linguistic studies.

The *second level* highlights the fact that languages contain a plethora of information gathered and stored by generations of communicators in reference to their history, geography, environment, animals, plants and their use. From the *highest level* of scientific argument it follows that every language presents its unique version of universal human knowledge, e.g. in reference to human emotions and relations, kinship systems, time and reality, space and direction.

3. The *biological argument* is analysed with reference to several aspects. Firstly, the argument in question is associated with the idea that every language in itself constitutes tremendous value and is characterised by immense complexity. Secondly, the biological argument refers to the notion of *logosphere*. Krauss (2007: 16) states that on the basis of the parallel between individual languages and living species, linguistic diversity may be juxtaposed with biological diversity and be perceived as a system in itself which is based on interrelations, interdependencies and interactions. Consequently, by analogy with the term *biosphere* (which refers to the ecosystem of biodiversity), he introduces the notion of *logosphere* to relate to the ecosystem of language diversity understood as “the delicate environment of cultural and intellectual and linguistic diversity in which we have evolved ...”. As highlighted by Krauss (2007: 16), it is *logosphere* that humanity and its survival are entirely dependent on. Thirdly, the biological argument is connected with aesthetic criteria. It is postulated by Krauss (2007: 16f.) that by analogy with the statement: “... a beautiful landscape is a biologically healthy landscape ...”, the reduction in the number of languages, just as the decrease in the number of flowers, will negatively influence the attractiveness of the world (it will become uglier and less interesting).

All of the arguments discussed in the foregoing section are underlain by one strong idea. It is the assumption which highlights the equality of languages. Krauss' viewpoint (2007: 13f.) is represented *in extenso* by the quotation provided below.

[A]ll human languages are at an equal human intellectual, spiritual, logical, aesthetic, linguistic level. There is no such thing as a primitive language, or inferior or superior language, any more than there is such a race. True, there are languages with larger literatures, larger vocabularies, representing larger, more powerful societies, but this has only to do with technology, especially weaponry, of the society, and has nothing to do with the inherent linguistic nature of the languages themselves. All languages in that sense are equal (Krauss 2007: 13f.).

The above idea of equality is also emphasised by Puppel (2011: 92), who postulates that all natural languages be maintained due to the presumption that a language “... operates within the framework of ‘language and culture equality’ in the sense that all the existing natural languages are regarded by humanity as equally rare and equally unique ...”.

The aforementioned presentation can be enriched by yet other arguments in favour of the idea that one should care for the problems connected with language protection and maintenance. To illustrate, one of the reasons for language diversity preservation provided by Crystal (2000: 40) refers to the concept of language as the index or record of ethnic identity. Strictly speaking, communities deprived of their language are stripped of the most ubiquitous ethnic identity register. The idea of language as an expression of identity is also mentioned by Puppel (2009: 105). Remarkably, his argument emphasises the significance of the strong relationship between language and culture in the aforesaid phenomenon. Since language is closely associated with culture and it is culturally determined language that is the foundation of a person's identity, the loss of a native language results in the disappearance of a person's sense of self. Significantly, language as a symbol of culture plays a pivotal role in strengthening the ethnic pride of a given community. This idea is expressed by Puppel (2009: 106) in the way demonstrated below.

[A] given natural language links a given linguistic community back into its cultural heritage. Therefore such a language is a cultural icon and asset that both contribute to the communicators' celebration of their ethnic pride as well as help them in rooting them in their place (Puppel 2009: 106).

Additionally, Puppel (2009: 105) highlights the fact that the very existence of linguistic diversity in the world helps local communities survive and resist the overwhelming influence of dominant languages. In order to consult the views of other authors, see Bradley and Bradley (2002: xi–xx), Hale (1998: 204) and Skutnabb-Kangas (2002: 13ff.) *inter alios*.

The above discussion has presented a number of reasons explaining why one should care for language diversity in the world. Since the arguments signal the complex nature and significance of the problems in question, one should now raise the question of what steps must be taken to preserve the languages existing in the world. Accordingly, the following section will demonstrate the ways in which it can be achieved.

2. Factors which allow the preservation of endangered languages

The task of presenting the factors that determine language revitalisation is extremely troublesome. As asserted by Crystal (2000: 127f.), little is known about why languages continue to be used, why their users decide not to give them up and how to quantify such abstract concepts as, for example, “strong presence of tolerance”. Accordingly, the classifications of factors which can

be applied in revitalisation projects and considered as the core of language revitalisation theory vary. This paper will focus on the proposal by Yamamoto (1998: 114).

According to Yamamoto (1998: 114), there can be distinguished nine factors which allow maintenance and promotion of endangered languages.

1. The existence of a dominant culture in favour of linguistic diversity;
2. A strong sense of ethnic identity within the endangered community;
3. The promotion of educational programmes about the endangered language and culture;
4. The creation of bilingual/bicultural school programmes;
5. The training of native speakers as teachers;
6. The involvement of the speech community as a whole;
7. The creation of language materials that are easy to use;
8. The development of written literature, both traditional and new;
9. The creation and strengthening of environments in which the language may be used.

In order to refer to the approaches of other authors, see Crystal (2000: 130), Fishman (1991: 81ff.) and Grenoble and Whaley (2006: 21) *inter alios*.

The factor that will be emphasised in this paper is the attitude of the members of linguistic communities towards their languages. As stated by Bradley (2007: 89), the "... preservation of a positive group identity and self-esteem" is the most significant aspect in terms of language protection. The crucial role of strong identification with one's native language is also emphasised by Crystal (2000: 81), who points out that a language undergoes the process of declining if its users no longer represent a positive attitude towards their native language. Accordingly, he postulates that the process of fostering positive linguistic attitudes should constitute one of the basic elements in language preservation and maintenance.

The above classification, aiming at presenting factors in accordance with which language revitalisation projects may be organised, will be applied to the analysis of the Kashubian language. Accordingly, the section below will characterise the status of Kashubian in Poland and analyse this language in reference to a number of ecological aspects.

3. The Kashubian language

The Kashubian language is a language spoken in Poland, in the territory of Pomerania or, to be more precise, in the region bounded by the Vistula and Oder Rivers and the southern coast of the Baltic Sea. The UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger provides the following locations of its use: Wej-

herowo, Lębork, Bytów (Betowo), Puck, Kartuzy, Kościerzyna and Chojnice districts. Kashubian is also used by the Kashubian community residing in Canada. According to The Headquarters of the Kashubian-Pomeranian Association (2006: 8), "... the actual number of the Kashubs is expected by researchers to exceed 500 thousand, and the Kashubian language is estimated to be used on a daily basis by some 180 thousand". In the UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger (which provides the degrees of language endangerment in reference to intergenerational transmission), Kashubian is categorised as a severely endangered language. The aforementioned UNESCO classification is presented in Table 1.

Table 1. Degrees of endangerment in reference to intergenerational transmission

Degree of endangerment	Intergenerational Language Transmission
safe	language is spoken by all generations; intergenerational transmission is uninterrupted >> <i>not included in the Atlas</i>
vulnerable	most children speak the language, but it may be restricted to certain domains (e.g., home)
definitely endangered	children no longer learn the language as mother tongue in the home
severely endangered	language is spoken by grandparents and older generations; while the parent generation may understand it, they do not speak it to children or among themselves
critically endangered	the youngest speakers are grandparents and older, and they speak the language partially and infrequently
extinct	there are no speakers left >> <i>included in the Atlas if presumably extinct since the 1950s</i>

Source: UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger

Taking into consideration the fact that language diversity preservation should be treated as one of the major goals of mankind, the paragraphs below will provide the analysis of the ecological status of the Kashubian language (in accordance with the criteria introduced by Yamamoto (1998: 114)) and will attempt to estimate its chances for survival.

At present the Polish legal system is based on acts whose application provides favourable conditions for Kashubian language protection. Accordingly, the views on the status of the Kashubian language in Poland have changed in recent years. Formerly, it was frequently considered as a dialect of the Polish language (cf. Nowowiejski 2001: 104). The attitudes towards it have been modified since 1989 (the fall of communism in Poland). Since 2005, in accordance with The Act of 6 January 2005 on National and Ethnic Minorities and Regional Lan-

guage (Journal of Laws 2005, No.17, item 141 with further amendments), Kashubian has enjoyed the status of a regional language and public authorities have been legally obligated to provide favourable conditions for its protection and development. As a result of the above legal regulations, The Council of the Kashubian-Pomeranian Association sanctioned The Strategy for Protection and Development of the Kashubian Language and Culture. In accordance with one of the resolutions of the aforementioned document, The Council of the Kashubian Language was founded in 2006 with the aim of monitoring Kashubian language development. The legal status of Kashubian is additionally regulated by the European Charter for Regional or Minority Languages (ratified in Poland on the 12th of February, 2009). Significantly, the Kashubian community is liable to the regulations of The Constitution of the Republic of Poland, Article 35 which states as follows:

The Republic of Poland shall ensure Polish citizens belonging to national or ethnic minorities the freedom to maintain and develop their own language, to maintain customs and traditions, and to develop their own culture. ... National and ethnic minorities shall have the right to establish educational and cultural institutions, institutions designed to protect religious identity, as well as to participate in the resolution of matters connected with their cultural identity (Constitution of the Republic of Poland, Article 35).

On the basis of the above it can be, therefore, concluded that the authorities of the Republic of Poland have provided appropriate legal regulations to create a favourable environment for protecting the Kashubian language.

The promotion of educational programmes (understood in this section in a wide sense) on the Kashubian language and culture is organized by a number of institutions. The Kashubian Institute in Gdańsk (*Institut Kaszubski w Gdańsku*) focuses on scientific research into problems associated with the Kashubian community and promotes the issues in question not only in the region of Pomerania but also abroad. The activities undertaken by the Kashubian Institute result in numerous publications, conferences, seminars and exhibitions. The Kashubian-Pomeranian Association (*Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie*), aiming at protecting, maintaining and developing the Kashubian language, has been involved in various types of activities, e.g. it has organized numerous competitions, exhibitions, festivals etc. Additionally, in reference to the promotion of educational programmes about the Kashubian language and its culture, the names of the following institutions deserve to be mentioned: Kashubian Extramural University, Training Center in Starbianno, Center of Kashubian-Pomeranian Culture in Gdynia, Pomerania Monthly Magazine Editor's Office, West-Kashubian Museum, Historical-Ethnographical Museum, Ethnographical Museum, The Museum of the City of Gdynia, Franciszek Teder Kashubian Museum, Museum of Kashubian-Pomeranian Literature and Music, Kashubian Ethno-

graphical Open-Air Museum, On-line portal *Rastko-Kaszëbë*, On-line services *Naszekaszuby.pl*, *Kaszubia.com* and *Radio Kaszëbë* inter alia. Accordingly, it can be concluded that the promotion of the Kashubian language and culture organized by the above institutions results in strengthening the language in question.

In order to maintain the Kashubian language, its use in different environments has been promoted. In accordance with the Act on National and Ethnic Minorities and Regional Language, in the communes where the Kashubian population is larger than 20% (Przodkowo, Sulęczyno, Stężycz, Sierakowice, Somonino, Chmielno, Linia, Szemud, Parchowo, the village commune of Puck) the Kashubian language has the status of an auxiliary language (Kashubian and Kashubian place names are allowed in administrative procedures). In order to highlight the position of the Kashubian language in public life, The Kashubian-Pomeranian Association has been involved in the organisation of various events, e.g. Kashubian reunions, The Day of Kashubian Unity, tournaments, harvest festivals, Christmas social gatherings. As stated by Obracht-Prondzyński (2007: 29ff.), great importance is also attached to the use of Kashubian in mass media including the Internet and to the promotion of the Kashubian language by the church (strong emphasis is put on the Kashubian spirit of religious events, e.g. pilgrimages). Last but not least, Kashubian language teaching has been introduced at different educational levels. Significantly, the number of students learning the Kashubian language has been steadily increasing (the data are presented in Fig. 1).

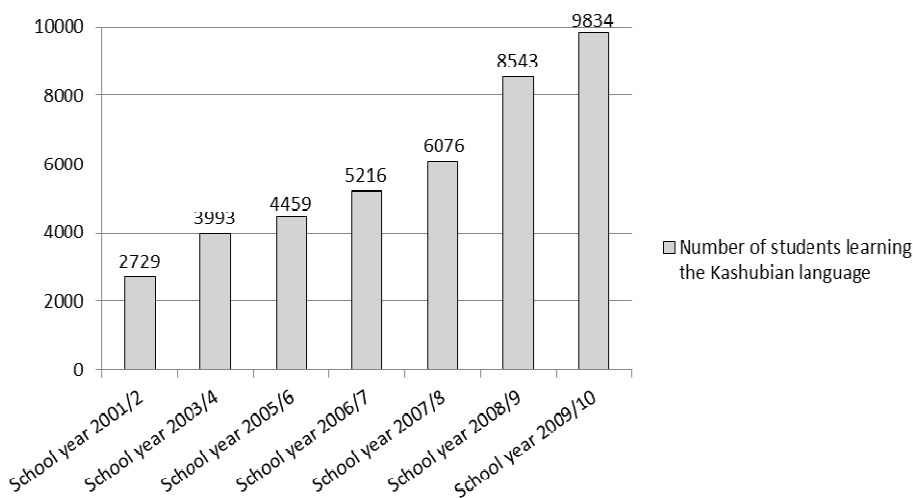


Figure 1. Number of students learning the Kashubian language (translation mine, MB)

Source: Peplińska 2010

Certain issues deserve to be mentioned in reference to the creation of bilingual/bicultural school programmes. As stated by Obracht-Prondzyński (2007: 19ff.), teaching curricula required to introduce the Kashubian language to schools were non-existent and had to be prepared from scratch. Additionally, their preparation was obstructed by the existence of two spelling systems. Even now, in spite of the ratification of The Protocol of agreement on the spelling rules for the Kashubian Language on the 13th of May 1996, the situation is troublesome. As highlighted by Obracht-Prondzyński (2007: 19), the literary standardisation of the Kashubian language has not been reached, the process is still in progress. In spite of the above problems, a number of coursebooks for Kashubian language teaching have already been introduced to the educational system and regional education teaching programmes have been compiled; one should also point to the publication of dictionaries. In order to seek advice in the field of regional language teaching, contacts have been established with the Frisian communities of the Netherlands and the Lusatian Sorbs living in Germany (cf. Obracht-Prondzyński 2007: 20f.). Consequently, one may risk stating that the Kashubian language has undergone strengthening on the basis of what has been achieved so far.

Since the Kashubian language is taught at schools, the educational system in Poland offers courses for teachers of the Kashubian language. To exemplify, the University of Gdańsk, in its offer, has included a specialisation in the Kashubian language within the Polish language studies. In general, in terms of vocational training, there have been organised several editions of the Kashubian language and culture courses. According to Obracht-Prondzyński (2007: 20), about 130 teachers have been qualified to teach the Kashubian language, although not all of them have been working in the teaching profession.

The Kashubian educational system offers language materials which may be classified as easy to use. To exemplify, one should point to publications of Kashubian books, schoolbooks for Kashubian language teaching and learning and newspapers. Some language materials are accessible on-line (e.g. The Polish-Kashubian Dictionary by Eugeniusz Gołąbek and the novel *Žěcé i przigòdë Remùsa* by Aleksander Majkòwsczi). Other examples of sources providing Kashubian language materials are presented in the quotation from Obracht-Prondzyński (2007: 31).

Another important Kashubian portal is www.kaszubia.com, edited in Kashubian, Polish and German. It contains a Kashubian bibliography, materials on history, language, ethnography, genealogy, many literary and religious texts, concordance of place names, etc. Of great value are aids and programs for PC users, as e.g. *Cassubdict* – a Kashubian Dictionary for Windows, *K-Melon* – a Kashubian browser translator, a Kashubian Keyboard set, *Linuxcsb.org* – Linux program in Kashubian, and many links to important Kashubian sites (Obracht-Prondzyński 2007: 31).

From the above analysis it can, therefore, be inferred that the offer of language materials is sufficient for the Kashubian language to progress.

Kashubian literature, as one of the basic forms of preserving the Kashubian language, plays an important role in the life of the Kashubian community. In reference to the above problem, Obracht-Prondzyński (2007: 24ff.) points to a number of issues. First of all, it is of vital significance that the field of Kashubian literary works is being expanded year by year. What is more, Kashubian literature relates to all literary genres. To illustrate, one should point to publications of poetry and prose, recordings and translations of works of literature and cabaret programmes prepared, for example, by the Labuda Sisters Cabaret of Tłuczew. There are numerous literary competitions which support the development of Kashubian literature. Many pieces of literature in the Kashubian language can be retrieved from the site *Kaszëbskô Czëtnica*, which includes not only the works of such authors as Jan Karnowski, Alojzy Budzisz or Florian Ceynowa but also those of contemporary writers.

The above discussion has already shown that the widespread promotion of the Kashubian language by means of various forms of activities seems to affect all spheres of human existence. In other words, its presence is visible at different levels of public life. The Kashubian language has been introduced to schools, church, media, administration and the Internet, whereas Kashubian literature, music, theatre and regional products have been gaining popularity. Kashubian people are present in politics. Strong emphasis is put on the use of the Kashubian language and culture in the organisation of public events. There are official organisations responsible for promoting it. It can be surmised, therefore, that the aforementioned activities affect the whole Kashubian community and all the Kashubs are involved in the protection of the Kashubian language and culture, which facilitates the maintenance of the language in question.

The aspect which has not been discussed so far is the issue of the Kashubian ethnic identity. As mentioned above, the maintenance of a language depends on the strong sense of identification with one's native language. Since language is strongly culturally determined, each language is also protected by the mechanism of strong identification with culture. Consequently, it must be emphasised that the survival of the Kashubian language is highly conditioned by the attitude of Kashubs towards the Kashubian language and their culture. According to Obracht-Prondzyński (2007: 13f.), the Kashubian identity constitutes a complex phenomenon undergoing changes and the question of what it means to be a Kashub is still under discussion. In this article an attempt will be made to research into some aspects of the present Kashubian identity. To be more precise, the paper will analyse the attitude of Kashubian people towards the Kashubian language and culture as opposed to the Polish language and its culture.

4. Research

The research consists of two parts. The first one relies on the qualitative method of data collection based on interviewing. Since in the conventional opinion qualitative research enables one to gather information only on the particular examples under analysis and any more general conclusions are regarded only as propositions, the second part of the research will employ the quantitative method based on the form of a survey. Following the view by Łobocki (1999: 86) who states that qualitative and quantitative research methods supplement and complement each other, it is assumed that the application of both research forms will allow to present a more thorough picture of the phenomenon in question.

5. Interview research

This part of research is based on two individual interviews (conducted in the Polish language and translated by the author of the paper) with two middle-aged representatives of the Kashubian community (who requested to remain anonymous). Representative 1 is an individual whose attitude towards the Kashubian language and culture has been shaped by her contacts with the environment which are characteristic of the niche of everyday communication and general culture (cf. Puppel 2007: 8), whereas the experience of Representative 2 is wider as she used to work for The Headquarters of The Kashubian-Pomeranian Association and, accordingly, was actively engaged in the protection of the Kashubian language and culture. The enquiries used during the interview are presented in Table 3 (Annex no. 1), whereas Table 4 (Annex no. 2) provides the responses.

The aim of the analysis is to research into the attitude of Kashubian people to the Kashubian language and culture and to present the role the concept in question plays in Kashubian language maintenance. Therefore, the analysis seeks to provide the answers to the research questions presented below.

RQ1: What is the attitude of Kashubian people towards the Kashubian language and culture?

RQ2: Does the attitude of Kashubian people in reference to the Kashubian language and culture increase the chances of the Kashubian language to survive?

6. Results of the interview research

This section will point to a number of issues identified in the interview. They will be provided below in the form of statements. Their presentation will enable one to evaluate the attitude of Kashubian people towards the Kashubian lan-

guage and culture and to estimate, in reference to the above criterion, the chances of this language for survival.

1. The individuals identify themselves with their ethnicity (Representative 1: "I am a Kashub". Representative 2: "I am a Pole of Kashubian ethnicity").

2. The interview participants, being bilingual, express a positive attitude towards the Kashubian language. They use it in a number of situations and are not ashamed to speak it among Poles. They believe it will not die.

3. The individuals strongly identify themselves with the Kashubian language. (Representative 1: "Kashubian is closer to me. It is my first language and it is the language in which I think. Speaking Kashubian means talking to my homeland folks and talking to someone in Polish means that I am talking to someone who does not belong to my community". Representative 2: "I am glad that I am Kashubian and that I speak Kashubian to my Kashubian friends, my father and my mother in law").

4. The interview participants identify themselves with their cultural roots. Nevertheless, they both highlight that Kashubian culture has been under the strong influence of the Polish cultural environment and that they accept Polish traditions as well (Representative 1: "In Kashubian culture there are Polish elements, our culture is now partly Kashubian and partly Polish. It is a mixture. Although there are Polish elements in it, it is still a separate unit for me. I have been trying to stick to Kashubian traditions and separate them from the Polish ones to preserve Kashubian ways of living but I also accept Polish stuff". Representative 2: "Kashubian and Polish culture have been mixed and many Kashubs follow both Kashubian and Polish traditions nowadays. I follow Kashubian traditions. But I also accept some of Polish origin").

5. The attitude of Representative 2 towards the value of Kashubian culture is favourable. ("It is not true that Kashubian roots stand for poverty, lack of education or crudeness").

6. On the basis of the above, it is concluded that Representative 1 and 2 identify themselves with the Kashubian language and culture and, accordingly, represent a positive attitude towards the above concepts.

7. Since Representative 1 and 2 mention other people who represent a similar point of view, it may be presumed that the Kashubian language will not die.

8. As the interview participants point to individuals of Kashubian origin with a negative attitude towards the language and culture under discussion, it is reasonable to resort to statistical data to estimate the degree of identification with the Kashubian language and culture among Kashubs.

9. Since it is first of all the group of young people who must speak a language to allow it to survive, the qualitative research presented below will analyse the attitude of teenagers towards the Kashubian language and culture via researching into the awareness of Kashubian junior high school students in reference to the status of the Kashubian language and culture as opposed to Polish and its culture.

7. Survey research

The research rests on a survey whose main objective is to portray the awareness status of the Kashubian language and culture in relation to Polish and its culture among Kashubian teenagers. The aforementioned awareness status (cf. Puppel and Puppel 2005: 55; Bielak 2011: 10) will point to the degree of identification with the Kashubian language and culture among young Kashubians. The research participants comprise a group of 45 Kashubian junior high school students.

The survey under discussion consists of 4 questions with a numerical scale 1–10. Low values (1, 2, 3, and 4) point to the low awareness status, the values of the medium category (5, 6 and 7) represent the medium one, whereas the highest values (8, 9 and 10) relate to the high status of awareness. The survey is presented in Annex no. 3.

The research into the awareness of Kashubian teenagers in reference to the status of the Kashubian language and culture as opposed to Polish and its culture is based on the initial hypothesis (presented below) which has been complemented by a set of assumptions.

I. Initial hypothesis

The higher the awareness of the status of the Kashubian language and culture among Kashubian teenagers, the more likely is the preservation of the Kashubian language.

II. Assumptions supplementing the initial hypothesis

1. The status of the Kashubian language is different from the status of the Polish language in the awareness of young Kashubs.

2. The awareness status of the Polish language as opposed to the Kashubian one points to the dominant position of the Polish language.

3. Polish and Kashubian cultures are not equal in the awareness of young Kashubs.

4. The awareness status of Polish culture in reference to Kashubian culture demonstrates the predominant position of Polish culture.

Table 2. Number and percentage of Kashubian people opting for low, medium and high values with reference to each question

Questions	Low values		Medium values		High values	
	(1–4)		(5–7)		(8–10)	
1	5	11,1%	20	44,4%	20	44,4%
2	1	2,2%	5	11,1%	39	86,7%
3	5	11,1%	16	35,6%	24	53,3%
4	5	11,1%	9	20,0%	31	68,9%

5. Since the Polish language and culture predominate, the awareness of young Kashubs in reference to the status of the Kashubian language and its culture should be raised so that both languages and cultures could be perceived as equal.

The outcome of the research is demonstrated in Table 2. It presents the number and percentage of young Kashubians opting for the values of the low, medium and high level in relation to each question. The results of the research are discussed in the section below.

8. Results of the survey research

The main objective of this section is to demonstrate the interpretation of the research into the awareness of young Kashubs in relation to the status of the Kashubian language and culture as opposed to Polish and its culture. Therefore, the outcome of the research will be juxtaposed with the research hypothesis and the assumptions complementing it. The interpretation of the research responses will be given in the form of a number of statements.

1. In relation to the question of whether the Kashubian language is worth using (Enquiry 1), the awareness of the respondents represents the high-medium awareness type with complementation in the form of residual elements at the low level (the high-medium values strongly dominate over the low ones, the border between the medium and low levels being blurred).

2. With reference to the idea that Polish is a language worth using (Question 2), the awareness of young Kashubs exemplifies the strong high awareness type enriched by the addition of complementation which comprises medium awareness constituents and low awareness residual elements (high values strongly dominate over the medium and low ones).

3. In terms of the attractiveness of Kashubian culture (Question 3), the awareness of young Kashubs typifies high awareness supported by strong complementation at the medium level and residual elements at the low level (high values dominate over the medium and low ones).

4. As for the attractiveness of Polish culture (Question 4), the awareness of Kashubian teenagers is of the strong high type with complementation which consists of medium and low elements (high values strongly dominate over the medium and low ones).

5. In the face of the above it is concluded that the Kashubian language and the Polish language differ in terms of their status in the awareness of young Kashubs.

6. The strong high awareness status of the Polish language as opposed to the medium-high awareness status of the Kashubian language points to the slight predominant position of the Polish language.

7. In view of the aforementioned presentation, Polish and Kashubian cultures are not perceived as equal among young Kashubs.

8. The strong high awareness status of Polish culture in reference to the high awareness status of Kashubian culture signifies the slight predominance of Polish culture.

9. Since the Polish language and culture slightly predominate, the awareness status of the Kashubian language and its culture should be raised to the level at which both languages and cultures are perceived as equal.

10. It must be emphasised that the awareness status of the Kashubian language and culture is not alarming, i.e. it is not low but medium-high and high respectively. It is, therefore, concluded that the present degree of identification with the Kashubian language and culture represented by young Kashubians will allow the language to survive. It is also highlighted that the most optimal environment for languages to develop is the one based on the idea of language and culture equality. In view of this idea, the conclusion presented in Statement 9 is still valid and significant.

11. Having highlighted the well-organised promotion of the Kashubian language and the fact that Kashubian people represent a positive attitude towards the Kashubian language and culture, it is concluded that the Kashubian language is subject to the process of strengthening and will not die if the present methods of preserving it are continued in an unchanged form.

9. Importance of Kashubian language maintenance for the ecolinguistic environment of Poland

Kashubian language preservation is of immense significance for the Polish ecolinguistic environment for a number of reasons. The majority of them have already been explained in the theoretical background to the paper which provided the arguments for linguistic diversity protection. Additionally, in this paper one more aspect will be highlighted. It is postulated that the results of the research into the awareness status of Kashubian as opposed to Polish among young Kashubs should be juxtaposed with the analysis of the awareness status of the Polish language in relation to English among Poles. The aforementioned relations represent the same type of phenomenon, i.e. the one between the dominant language and the weaker one. Remarkably, the results of the research into the way Polish people perceive the Polish and English language conducted by Puppel and Puppel (2005: 55ff.) and Bielak (2011: 10ff.) demonstrate that the attitude of Poles towards their native language as opposed to English is not as positive as that of Kashubs towards the Kashubian language in relation to Polish. Therefore, the identification of Kashubs with the Kashubian language and culture may serve as an example for Polish people to follow. The Polish nation should realise that their language must

be protected against the influence of the English language. Since the Polish language is not officially endangered, the role of strong linguistic-cultural identity, which defends languages against weakening, seems to be neglected by Poles. Finally, it is to be emphasised that language revitalisation undertaken when a given language is on the point of dying requires more money and effort (and may be less effective or even fruitless) than certain preventive measures applied if languages are only weakened in terms of certain parameters.

10. Conclusions

The paper has portrayed the problem of language diversity protection as one of the most urgent issues in the field of linguistics. The way in which languages are maintained has been presented with reference to the Kashubian language. On the basis of this analysis, performed in accordance with the factors provided by Yamamoto (1998: 114), it is concluded that the methods used to promote the Kashubian language permit its strengthening. One of the issues that must be emphasized in this project is the willingness of Kashubian people to use the Kashubian language. Their attitude towards it is positive, which increases its vitality and makes the chances for its survival stronger. It is assumed, therefore, that the Kashubian language will not die. Additionally, the existence of the Kashubian language plays an important role in the linguistic ecosystem of Poland as the way in which Kashubian is perceived by its users may turn out to be useful in the process of Polish language protection. Finally, one may conclude that the future development or decline of both the Polish and Kashubian language first of all lies in the hands of Polish and Kashubian people respectively.

REFERENCES

- Bielak, M. 2011. "An Analysis of the Awareness Status of Polish, as opposed to English, among Polish Teachers and Students of the English Language, and the Existence of the Style Aiming at Communicative Aesthetics". In: Puppel, S. (ed.) **Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej**. Tom III. Poznań: Zakład Graficzny UAM. 9–25.
- Bradley, D. 2007. "Language Policy and Language Rights". In: Miyaoka, O., Sakiyama, O. and M.E. Krauss. (eds.). **The Vanishing Languages of the Pacific Rim**. Oxford: Oxford University Press. 77–106.
- Bradley, D. and M. Bradley. 2002. "Introduction". In: Bradley, D. and M. Bradley. (eds.). **Language Endangerment and Language Maintenance**. London/New York: Routledge Curzon. xi–xx.
- Constitution of the Republic of Poland of 2 April 1997**. Article 35. Journal of Laws No. 78, item 483. n.d. Web. 22 Dec. 2011.
- Crystal, D. 2000. **Language Death**. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Charter for Regional or Minority Languages** CETS 148 of 1992. n.d. Web. 22 Dec. 2011.

- Fishman, J.A. 1991. "How Threatened is 'Threatened'? A Typology of Disadvantaged Languages and Ameliorative Priorities". In: Fishman, J.A. (ed.). **Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages**. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 81–121.
- Grenoble, L.A. and L.J. Whaley. 2006. **Saving languages: an introduction to language revitalization**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hale, K. 1998. "On endangered languages and the importance of linguistic diversity." In: Grenoble, L.A. and L.J. Whaley. (eds.). **Endangered languages. Language Loss and Community Response**. Cambridge: Cambridge University Press. 192–216.
- Headquarters of the Kashubian-Pomeranian Association. **Strategy for Protection and Development of the Kashubian Language and Culture**. Trans. Tomasz Wicherkiewicz. Gdańsk: Zarząd Główny Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie, 2006. Web. 20 Dec. 2011.
- Instytut Kaszubski w Gdańsku. n.d. Web. 20 Dec. 2011.
- Kashubian Institute in Gdańsk. n.d. Web. 20 Dec. 2011.
- Kashubian-Pomeranian Association. n.d. Web. 20 Dec. 2011.
- Krauss, M.E. 2007. "Keynote-Mass Language Extinction and Documentation: The Race against Time." In: Miyaoka, O., Sakiyama, O. and M.E. Krauss. (eds.). **The Vanishing Languages of the Pacific Rim**. Oxford: Oxford University Press. 3–24.
- Łobocki, M. 1999. **Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych**. Kraków: Oficyna Wydawnicza 'Impuls'.
- Nowowiejski, B. 2001. "O Przyszłości Polskich Gwar Ludowych". In: Krzemień-Ojak, S. and B. Nowowiejski. (red.). **Przyszłość języka**. Białystok: Uniwersytet w Białymstoku. 97–112.
- Obracht-Prondzyński, C. **The Kashubs Today. Culture – Language – Identity**. Trans. Tomasz Wicherkiewicz. Gdańsk: The Kashubian Institute, 2007. Print.
- Peplińska, R. 2010. **Nauczanie języka kaszubskiego w szkołach na Pomorzu**. Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie. Web. 10 Nov. 2010.
- Puppel, S. 2007. "Wstęp". In: Puppel, S. (ed.). **Spółczesność – Kultura – Język. W Stronę Interakcyjnej Architektury Komunikacji**. Tom I. Poznań: Zakład Graficzny UAM. 7–8.
- Puppel, S. 2009. "The Protection of Natural Language Diversity – Fancy or Duty?". **Scripta Neophilologica Posnaniensia X**. 97–109.
- Puppel, S. 2011. "The Universal Natural Language Preservation Mechanism: an Ecological Approach." In: Puppel, S. (ed.). **Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej**. Tom III. Poznań: Zakład Graficzny UAM. 91–99.
- Puppel, S. and J. Puppel. 2005. „Zagadnienie Percepcji Języka Naturalnego w Triadzie: Język Ojczysty-Język Globalny-Język Sąsiedni na Przykładzie Triady: Język Polski-Język Angielski-Język Niemiecki w Ujęciu Ekolingwistycznym: Próba Typologii”. **Scripta Neophilologica Posnaniensia VII**. 55–94.
- Skutnabb-Kangas, T. et al. 2002. **Why Should Linguistic Diversity Be Maintained and Supported in Europe? Some Arguments**. Council of Europe.
- Regional Language, National and Ethnic Minorities Act**. 6 January 2005. Journal of Laws 2005, No.17, item 141 with further amendments. n.d. Web. 25 Dec 2011.
- Trudgill, P. 2002. **Sociolinguistic Variation and Change**. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- UNESCO Endangered Languages**. n.d. Web. 19 Dec. 2011.
- UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger**. n.d. Web. 19 Dec. 2011.
- Yamamoto, A.Y. 2011. "Retrospect and Prospect on New Emerging Language Communities". In: Ostler, N. (ed.). **Endangered Languages: What Role for the Specialist?** Bath: Foundation for Endangered Languages. 114.
- Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie. n.d. Web. 20 Dec.

ANNEX 1.

Table 3. List of the interview enquiries

No.	Question
1.	Do you belong to the group of Kashubs who communicate only in the Kashubian language and are not familiar with the Polish language?
2.	Do you use the Kashubian language while communicating with Kashubian people?
3.	Are there any situations in which you use the Polish language in the company of Kashubian people?
4.	Does the conversation in the Kashubian language in your opinion mean "I am talking to my fellow countryman"?
5.	Does the conversation in the Polish language mean in your opinion "I am talking to someone who is a stranger not belonging to my community"?
6.	Is Kashubian culture a separate unit or is it a mixture of Polish and Kashubian elements?
7.	Are you are a Kashub or a Pole?
8.	Do you think that the Kashubian language will become extinct?

ANNEX 2.

Table 4. Interview responses

Question	Representative 1	Representative 2
1.	No, I speak Polish and Kashubian but Kashubian is closer to me. It is my first language and it is the language in which I think. I also know people who can speak only Kashubian, some are elderly people but some of them are little children.	No, I speak Polish and Kashubian but I know people who can speak only Kashubian. There are many court cases which require the presence of a Polish-Kashubian translator as the involved parties speak Polish at a very basic level. The situation in court was serious 40 years ago, when the accused couldn't defend themselves and, accordingly, were sentenced (though innocent) as they were not fluent in Polish, there was no translator and they did not understand what was going on. My mother could speak only Kashubian and German as there were no Polish schools she could attend. There are small villages in which some people communicate only in Kashubian and don't know Polish; they are mainly elderly people or little kids who do not go to school. But older kids, teenagers and young people speak both Polish and Kashubian with more emphasis put on Polish. However, I also know young educated people who are Kashubian nationalists. There are also Kashubian people who are fascinated with the Kashubian language and culture but cannot speak Kashubian because they had no opportunity to learn it.
2.	Yes, I speak Kashubian to my husband, my parents, brothers and sisters or Kashubian friends but I communicate with my children in Polish as they only understand Kashubian. They can't speak it.	I am glad that I am Kashubian and I speak Kashubian to my Kashubian friends, my father and my mother in law. But with my husband I communicate in Polish. We sometimes shift to Kashubian while we are joking.

Question	Representative 1	Representative 2
3.	<p>In the company of Kashubs I speak Kashubian. When there are both Kashubians and Poles, I speak Polish to Poles but Kashubian to Kashubs. Speaking Kashubian means talking to my homeland folks. On the other hand, talking to someone in Polish means that I am talking to someone who does not belong to my community. I am not scared or ashamed to speak Kashubian. But when you move, you change. Someone who has left their homeland, rejects their speech. People in our village are not ashamed to speak Kashubian. No one rejects it here.</p>	<p>Sometimes I must shift to Polish while using Kashubian as the development of the Kashubian language stopped at some moment and certain words are non-existent. I am not ashamed to speak Kashubian in public places among Poles but I've met some people who are. Once I was sitting on the bus next to two ladies conducting their conversation in the Polish language. My phone rang. I answered it and started talking to my friend using Kashubian. When the ladies realised I was of Kashubian origin, they looked at each other and shifted to the Kashubian language. But there are many people, usually inhabiting small villages, who are not ashamed to use Kashubian. Educated people tend to hide their Kashubian roots. But this cannot be treated as a rule. I know educated individuals who are proud of their Kashubian origin. It is not true that Kashubian roots stand for poverty, lack of education or crudeness.</p>
4.	<p>In Kashubian culture there are Polish elements, our culture is now partly Kashubian and partly Polish. It is a mixture. Although there are Polish elements in it, it is still a separate unit for me. I have been trying to stick to Kashubian traditions and separate them from the Polish ones to preserve Kashubian ways of living but I also like Polish things. Many people in my area think in a similar way.</p>	<p>Kashubian and Polish culture have been mixed and many Kashubs follow both Kashubian and Polish traditions nowadays. I follow Kashubian traditions. But I also accept some of Polish origin. But I also know very orthodox Kashubians who do not accept Polish customs. There are a lot of people who are strong supporters of Kashubian culture (The Labudas, Roman Dżeżdżon). Danuta Stenka, originally ashamed of her Kashubian origin, is now engaged in the promotion of the Kashubian language and culture. She emphasised at one of our Kashubian events that if you reject your roots, you become withered. She presented her Kashubian origin as a chief asset, which made her interesting. Apart from being an actress and a Pole, she possesses one more feature, which supplements her image with attractiveness. My husband is a Kashubian artist who promotes Kashubian folk art. I also know artists fascinated with Kashubian folk art who promote Kashubian cultural elements in their works, though they themselves are not of Kashubian origin.</p>
5.	I am a Kashub.	I am a Pole of Kashubian ethnicity.
6.	<p>The Kashubian language won't die. Children have been learning it.</p>	<p>If we take the present situation into account, it won't die. But everything may be spoilt by activities that are not wise. Kashubian classes are voluntary but if you have declared to learn the language, you must continue it. Therefore, Kashubian should be taught as the language of love. Analogically, Kashubian classes cannot be difficult boring lessons for which students are punished with bad marks. Children can't be forced to learn it but shown how to store Kashubian in their hearts. Unfortunately, there are also people who only want to earn money or achieve success under the umbrella of Kashubian language protection. I know a person who smacked children's faces when she heard them speaking Kashubian and now is engaged in Kashubian language protection. Such things discourage people from learning Kashubian.</p>

ANNEX 3.**Survey**

This survey is addressed to the members of the Kashubian community. Its goal is to evaluate the attitude of Kashubian people towards the Kashubian language and culture as opposed to their attitude to the Polish language and culture. The survey is anonymous and its results will be used solely as research material for a paper.

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

1. The Kashubian language is worth using.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. The Polish language is worth using.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Evaluate the attractiveness of Kashubian culture
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Evaluate the attractiveness of Polish culture.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Thank you for completing the survey.



PLAYING WITH PARADIGMS: SHAKESPEARE'S *HAMLET* IN THE EYE OF AN ECOLINGUIST

1. Introduction

The aim of this concise analysis is to discuss Shakespeare's playwright tactics in his most ambiguous work *Hamlet*, which in the literary studies has been unraveled in a number of ways, many of them pointing to the mechanism of 'illogical unity' or 'coherent incoherence' organizing both the plot, and the linguistic and structural levels of the play (cf. Booth 2004). The novelty of the approach rests upon our intention to read *Hamlet* again, filtering it through the present-day interdisciplinary research findings related to the model of the world, nature of human consciousness, and the related analytical fundamentals. It seems extraordinary that Shakespeare – again – proves to have been able to locate his work (and set his mind, to begin with) beyond his own time and collective consciousness frames. The poet introduced in his play a model of the world which can only now, at this stage of the scientific awareness, be comprehended and analysed, without leaving a reader with a sense of unease and discomfort at the ambiguous issue of 'illogical logic'.

The task we set for ourselves brings two types of challenge. First, in order to permeate thoroughly the totality of the aspects involved in the proposed today multilevel models and dynamic understandings of reality, a single mind has to agree to an extensive cross-disciplinary cooperation, which often means admitting humbly that one cannot be a specialist in several fields of research, and has to rely on the intellectual and scientific outcome of other contributors. The misconception or simplification error probability is to be considered within such a methodology, however, at the same time, as we believe, there is no turning back to science based on homogenous disciplines, and structuralist orientation in

research, where next teams of scholars autonomously analyse their chosen portions of reality, the linguistic milieu included, without checking whether their research outcome is coherent with what others propose in neighbouring fields of study (cf. Schrödinger 2007: 1). The non-separability principle has been proven valid not only in quantum physics but in other sciences as well; the value of the component's sum cannot be assessed as a result the linear mathematical process of adding these components. The system in its completeness cannot be analyzed through the independent studies of its componential parts. To study reality and man living and communicating in it, we need an interdisciplinary scholarly dialogue. This holism without reductionism has become central in the ecolinguistic paradigm, harmoniously agreeing with the quantum physical principles (cf. Penrose 1995; Schrödinger 2007). Hence, ecolinguistics has become our paradigm of choice for the present analysis.

The second challenge consequent on the methodology adopted in the present study is that in our considerations we will have to cross the safe boundaries of what is understood as 'the Newtonian model of the world'; furthermore, the rigid foundations of the modern 'scientific method' will shake a bit as well. These are the consequences of taking into account and implementing newest findings within cognitive linguistics, cognitive science in general, new physics, mathematics, neurobiology, to enumerate but several scientific research platforms invited into this analysis. The subsequent section presents views on how to understand illogical and contradictory elements in *Hamlet* as proposed by representatives of the literary studies. While, the next parts of the paper contain our proposed here hew platform of analysis of the issues in focus. As explained later in this text, the broad view we adopt, based on the cross-disciplinary dialogue and founded on quantum and holographic models of the world, can only be methodologically grounded in the forefront paradigm of interdisciplinary linguistics – ecolinguistics. Ecolinguistics in modern linguistics starts to functions as a models' model (cf. Bogusławska-Tafelska 2011).

2. *Hamlet* in the literary studies: illogical unity across the layers of the text

In the paper titled *On the Value of Hamlet*, Stephen Booth (2004) puts forward the thesis that the Shakespeare's play is the tragedy of an audience that cannot make up its mind. He claims that the action of the whole play and most of individual actions that make up the whole are incoherent and coherent at the same time. In other words, they fulfill and frustrate audience's expectations simultaneously (Booth 2004: 226). *Oxford Dictionary of English* (<http://oxforddictionaries.com>) defines *coherent* as logical and consistent, whereas *incoherent* equals not logical

or not consistent. The paper authored by Booth is written in the spirit of Reader-Response Criticism, which assumes that *audience* is a concept which is an inherent part of a play and its text. Consequently, it is the text of the drama and its individual elements that are both consistent and inconsistent, logical and illogical at a time, which further leads to the impression best captured by the statement that “the tragedy of Hamlet is the tragedy of discovery, which means discrepancy between appearances and reality is intolerable to a mind that places prime value upon truth, and that the mysteriousness of the universe presents an unsolvable dilemma to a man who demands absolute values upon absolute truth” (cit. Zgorzelski 2008: 81–82).

The opening of *Hamlet* features the question “Who’s there?” asked by Barnardo, a sentry. It is quite logical to make such a challenge when guarding a castle at night, however, what seems to be illogical is the fact that Barnardo is a watchman about to relieve from duty Francisco, who is deprived of his right to question an oncoming person first. From the very start of the play, “an intellectual uneasiness is provoked,” as the above mentioned fragment like the whole play is both coherent and incoherent (Booth 2004: 226). The beginning of the play, featuring sentries, has the function of leading the audience into thinking that there is a threat to the castle that they are guarding. The logical threat may seem to be a military one, however, the logic is questioned by the appearance of the ghost, making the audience think that the danger comes from the supernatural being. The audience is about to learn about the supernatural threat from Barnardo, who says:

Sit down awhile,
And let us once again assail your ears,
That are so fortified against our story,
What we two nights have seen.
(I. i. 30–3)

For one thing, the metaphor of attack and defence is not a logical choice for talking about the supernatural threat, as it would be suitable for describing a military danger. Moreover, even though the metaphor is correct for Barnardo’s occupation as a guardsman, it reverses his role as a defender to an attacker (Booth 2004: 227), which is an inconsistency. The audience now is prepared to listen to Barnardo’s speech, which is interrupted by the entering ghost. After the ghost disappears, Horatio makes an observation that “this bodes some strange eruption to our state,” (I. i. 68–9) whereas Marcellus asks “Why this same strict and most observant watch / So nightly toils the subject of the land” (I. i. 71–72). It is not logical to encounter both the fragments in the place where they appear in the play, because instead of providing the audience with information about the ghost, they divert their attention back to the political and military threat. The military concerns

after the appearance of the ghost become a logical element of the sequence when Horatio gives a long speech, seemingly irrelevant, about supernatural events on the eve of Julius Caesar's murder, which suggests the connection between the political situation and the ghost (Booth 2004: 228). The end of scene one is marked by the entrance of another walker, namely the personified morning, which is relevant to the seemingly irrelevant and illogical remarks, for a revenge tragedy, made by Horatio (I. i. 148–73) on the behaviour of ghosts at cockcrow and dawn, and Marcellus' on cocks at Christmas time (Booth 2004: 230).

Scene two features similar dichotomies, for example order and unity is introduced by the figure of the king, whose first words are ornamented with rhythm, alliteration, assonance, and syntactical balance:

Therefore our sometime sister, now our queen,
 Th' imperial jointress to this warlike state,
 Have we—as 'twere with a defeated joy,
 With an auspicious and a dropping eye,
 With mirth in funeral and with dirge in marriage,
 In equal scale weighing delight and dole—
 Taken to wife.
 (I. ii. 8–14)

This orderly structured, logical sentence conveys an illogical message, namely “therefore our ... sister... have...we taken to wife.” Similarly, Claudius describes Hamlet, in a stylistically balanced way, he says “my cousin Hamlet, and my son,” a relation which is hard to imagine (Booth 2004: 232). The above examples illustrate how the audience struggle to come to terms with neatly conveyed antonymic concepts existing within individual entities.

Another way of exerting audience's intellect is to deny them one system of reference when evaluating a character or situation in the play. For instance, the ghost obliges Hamlet to kill Claudius by the act of revenge, which totally disagrees with Christian values, and at the same time the ghost forbids revenge on Gertrude due to Christian reasons: “Taint not thy mind, nor let thy soul contrive / Against thy mother aught. Leave her to heaven ...” (I. V. 85–6) (Booth 2004: 234). It is not only the motif of revenge but also the motif of suicide which is set in different evaluation systems, as “an audience thinks of suicide variously as (1) cause for damnation, (2) a heroic and generous action, (3) a cowardly action, and (4) a last sure way to peace” (Booth 2004: 234).

At the end of Act I Hamlet informs Horatio, Marcellus and the audience that he will pretend to be mad. When Ophelia reports Hamlet's behaviour as insane, Polonius thinks and takes everything as evidence that Hamlet is mad for love. The audience knows that Polonius is mistaken to justify all Hamlet's actions with his love to Ophelia. In consequence, the audience realises that having

a one-track mind may be seen as ridiculous and laughable, however, if they happen to forget about this rule on other occasions, then laughing at Polonius means actually laughing at themselves. The motif of madness, as realised in the drama, confirms the general law governing the world presented in *Hamlet*, namely that a play's element may be both a coherent and incoherent part of the whole. This law is well illustrated in a conversation between Polonius and Hamlet:

Hamlet: For if the sun breed maggots in a dead dog, being a good kissing carrion – Have you a daughter?

Polonius: I have, my lord.

Hamlet: Let her not walk i' th' sun: conception is a blessing, but as your daughter may conceive, friend, look to't.

(II. ii. 181–3)

In this fragment, “the sun breeding maggots in a dead dog,” is incoherently juxtaposed with “conceiving a child, as a result of walking in the sun,” however there is a logical link between concepts “breeding” and “conceiving.” The very idea of becoming pregnant as a result of the sun's effect is nonsense, unless of course one notices the sun/son pun, indicating that a son (-in-law) will make Ophelia pregnant (Thompson and Taylor 2006: 251).

Polonius: What do you read, my lord?

Hamlet: Words, words, words.

Polonius: What is the matter, my lord?

Hamlet: Between who?

Polonius: I mean the matter that you read, my lord.

Hamlet: Slanders, sir, for the satirical rogue says here that old men have grey beards, that their faces are wrinkled, their eyes purging thick amber and plum tree gum, and that they have a plentiful lack of wit, together with most weak hams. All which, sir, though I most powerfully and potently believe, yet I hold it not honestly to have it thus set down, for you yourself, sir, should be old as I am, if like a crab you could go backward.

Polonius: [aside] Though this be madness, yet there is method in't. ...

(II. ii. 181–204)

Again, this fragment features dichotomies, which on one hand are nonsensical on the other, make sense, as Hamlet's first two answers are both relevant and irrelevant to Polonius's questions. Next, there's a contradictory message conveyed by Hamlet, who asserts that he is reading lies, in which he “powerfully and potently believes.” In general, the incoherent coherence results from the fact that Hamlet said he would pretend to be mad, which means that, after this statement, an audience will not be able to distinguish between Hamlet's sanity and insanity. Moreover, an audience will not be able to tell when Hamlet is preten-

ding and when he is not. At a time, the protagonist can be attributed with the opposing qualities of being sane and insane and, ironically, it is Polonius, a laughable old man, who names this state of affairs by saying “Though this be madness, yet there is method in’t.” Even more striking is that Polonius’s statement, which is made up of two contradictory parts, is both true and untrue, as there is “method” but it’s not “love for Ophelia,” and “madness” is present, but it may be pretended, so it may not be there.

The soliloquy opens with the famous question “To be or not to be?,” which is, in general terms, a difficult choice to make, a typical feature of a good tragedy. At first, the choice seems to be clear cut and the alternatives are neatly balanced by the use of infinitives on each side. The choice, however, is tragic **not** because either alternative entails some dire consequences, but each option is hard to define:

Whether ‘tis nobler in the mind to suffer
 The slings and arrows of outrageous fortune
 Or take arms against a sea of troubles
 And by opposing end them; To die: to sleep –
 No more, and by a sleep to say we end...
 (III. i. 57–64)

Firstly, “to be” is incoherently defined as the passivity of enduring “slings and arrows”, whereas “not to be” is ascribed with the positive action of “taking arms against a sea of troubles. Later, the clear-cut distinction between the two options is even more difficult to keep, as the next opposing pair meant to be parallel to the original one is between “to die” and “to sleep,” which could also be seen as remaining in apposition to each other. What further complicates the interpretation is that “to sleep” is followed by the opening of the next line “no more,” and results in an increased number of equations that can be established here, for instance “to die \neq to sleep, to die = to sleep, to die = to sleep no more, to die \neq to sleep no more. Stephen Booth observes that “being” and “not being” are indistinguishable and points to other pairs which are difficult to distinguish, like Rosencrantz and Guildenstern, the pictures of Gertrude’s two husbands (III. iv. 54–68), or a situation in which Fortinbras, a threat to Denmark in scene i, is its hope for political order (Booth 2004: 242).

3. Paradigms, methodologies, and models of the world

A paradigm is a panoramic vision of the world, or ‘a patterned set of assumptions concerning reality (ontology), knowledge of that reality (epistemology), and the particular ways of knowing that reality (methodology) (cit. Guba

in Sale, et al. 2002: 44; cf. Cibangu 2010). Thus, we can assume that paradigms are hidden behind research methodologies, or simply behind particular modes of reasoning, comprehending, or/and mediating reality. When one gets engaged in any type of cognitive task, may it be a single process of problem-solving, the process of reading a text, or a complex cognitive task of writing a text, one non-consciously and automatically pre-selects a paradigm that his/her cognitive moves will be contextualized within. In other words, prior to any cognitive action, a person activates in his/her mental representations proper mental frames or models of reality, which will serve as the filter and communication device between the person's internal cognitive intentions and the stimulation coming from the context within which the intention starts to be realized.

This initial process of pre-selecting a frame or mental model of reality taking place in every person prior to every cognitive activeness is an individual mechanism occurring in each of us uniquely. However, the very fact that the process is non-conscious and automatic has, among other explanations, one vital implication, namely, humans are not only cognitive beings but also social beings. Hence, a lot of automatisms we have in our cognition are the result of our straightforwardly adopting certain patterns and models from the culture we live in. Culture is a collective mental representation, a group mind, which stores ready-to-be-used cognitive models, behavioural patterns, and thought patterns. So, a person's mental process of pre-selection of a cognitive frame of reference for a cognitive action is very much embedded within the cultural process of transmitting patterns within a cultural-communicative community. In the macro-perspective, we shall here talk about models of the world and philosophical visions of life which start thought pathways and build collective consciousness worldwide, active for many subsequent years. The geocentric or heliocentric models of the world, and consequent on them behavioural/thought patterns can serve as an example. The Galilean/Newtonian model of the reality is today juxtaposed by the quantum/holographic model of the world, which is outlined in the next section, as discussing this contrast is helpful when one wants to notice William Shakespeare's 'playing with paradigms in *Hamlet*.

3.1 Going beyond categorization

This section discusses how the contemporary scientific awareness about the ways reality is constructed alternates the foundations of the traditional scientific method, based on the Galilean-Newtonian model of the world. What we can learn today about the construction of the world around us and within us, shakes our intuitions and folk knowledge about life and us living and acting in the world. After all, we represent the modern, western civilization, very much em-

bedded in their minds which have been built upon the western mainstream Newtonian worldview present in educational curricula and supported by mass communication. Newest research into the quantum/holographic construction of reality questions the collective consciousness / unconsciousness visions on this matter.

One of the distinguished mathematicians who has been investigating the quantum models of the world and the human mind, the professor of Oxford University Roger Penrose, is recognized for popularizing and translating the mathematical and quantum physical research to the non-specialist receiver. In his publications, Penrose enumerates the following new observations and data which once introduced into the scientific dialog have naturally started to shift not only scientific but the collective awareness (cf. Penrose 1995; Penrose's ideas are presented in Bogusławska-Tafelska 2008a):

a. the non-computability of the human mental potential — the scholar remains at the post that computably deterministic actions of digital computers will not explain consciousness. The mathematical models of chaos do not simulate the workings of the mind either. Penrose maintains that the process of understanding is not algorithmic. The physicist notices a certain 'pseudo-randomness' of mental phenomena which has to be acknowledged (Penrose 1995: 26, 27). There may be some 'cause' which steers cognition, a cause which is very subtle, non-computational, beyond chaos and beyond pure randomness. 'A cause could be something that cannot be computed in practice or in principle' (Penrose 1995: 36). This cause could shed the light on such cognitive mechanisms as the free will.

b. superposition – quantum mechanics has documented in numerous experiments the counter-intuitive for a contemporary mind principle of superposition. According to this rule, simply speaking, a particle can be in two places at the same time. In other words, a material molecule (a photon) can have two locations at the same time, retaining its integrity and oneness. The traditional scientific method, based on the duality of zero-one system and zero-one mode of thinking, is challenged here. The traditional scientific method, based on the primacy of empirical evidence with a one, determined solution to the problem, cannot be applied to empirical evidence in which a solution contains more than one value simultaneously (can have many values in fact) and still be a valid, unitary solution, not a collection of alternative solutions. Putting it differently, the traditional scientific method cannot cope with the model of reality where we do not have determined, singular values of our problem-solving procedures, but rather we can focus our attention on one out of more parallel or simultaneous values of states. The solution of the problem-solving is a mathematical function, not a concrete value.

c. going beyond categorization — traditionally, science has been categorizing material, molecular objects into one group — it is the mass in Einstein's

equation $E = mc^2$ – and non-material energy notions into the complementary category – Einstein's energy in the equation. In cognitive science the mind-body problem reflects this categorization. In contrast, Penrose points to this paradoxical yet experimentally documented Einstein's equation, then to the particle-wave duality proposed by the quantum physics, in order to propose a very simple intuition; namely, that going beyond the traditional categorization and accepting the dual nature of all substance, which may be described in terms of particles and waves simultaneously, one obtains a paradigm allowing to study the human mind in context of the physical nature of the human brain (Penrose 1995: 214).

d. In the search for the unifying metamodel of the world substance, Penrose starts his studies from the quantum models. The scholar foresees the further elaboration of these models to account for the non-computability of consciousness (Penrose 1995: 216). The scholar leaves the level of neurons and neuronal circuits to go down to the intraneuronal cytoskeletal actions. Cytoskeletons are 'the nervous systems' of individual neurons; these cellular structures are composed of microtubules which, in turn, contain 13 columns of 'peanut shaped' globular protein pairs named tubulin dimers. Tubulin dimers can have two alternative geometrical configurations, the movement from one to the other configuration being dependent on their electric polarization, caused by the electron centrally placed and shifting its position. There is a hypothesis that tubulin dimers are the sought for basic units of the consciousness activity. What physicists are looking for today is the model which would allow for the quantum phenomena to occur on a larger-of scale in the 'hot' brain tissue. So far, the peculiar parallelisms have been suggested between the switching time of tubulin dimers and collective quantum oscillations in micro scale quantum models (Penrose 1995). Penrose concludes that '... we must look to some kind of coherence on a much larger scale than the level of single microtubules or even single cytoskeletons. There must be significant quantum entanglements between the states in the separate cytoskeletons of large numbers of different neurons, so that large areas of the brain would be involved in some kind of collective quantum state' (Penrose 1995: 409).

Karl Pribram, the world-recognized neurocognitivist, professor emeritus now, has been investigating the human brain for about 50 years. The holographic model of the human brain, embedded in the philosophy of the monistic model of reality, has become central in Pribram's scientific activity. The scholar admits (in the interview: <http://www.youtube.com/watch?v=vHpTYs6GJhQ>) that the hologram theory agrees in many aspects with quantum mechanics. However, he remarks on the fact that findings of mathematicians and physicists were not applied automatically into the neurocognitive studies; rather, while doing his own research he came across mathematical and physical research and found out that these pathways 'fit'. In order to outline Pribram's monistic vision of the reality,

let us begin from the Interactive Dualism model built by neuroscientist, Nobel prize holder John Eccles. Karl Pribram relates his own model in the context of Eccles' model (cf. 1. <http://www.paricenter.com/center/>), which clarifies the presentation. What Eccles put forth is a coherent view on the dualistic problem of the interaction of the mystic mind and materialistic brain. In the brain research, Eccles defines 'dendrons' being the physiological structures of synaptic connections in the brain tissue, allowing brain processes to occur. In the mental research, Eccles introduces 'psychons' – units of interaction, which operate on synapses through quantum processes. In Pribram's study, when one considers the mathematical formulations to describe both: the materialistic dendron and the mentalist psychon, one notices that the same formulas describe both. 'The elementary structure of processing in Eccles' material dendron is identical to the elementary structure of processing of a mental (communication) psychon. There is a structural identity to the dual interactive process' (Pribram 1. <http://www.paricenter.com/center/>). Pribram (2: <http://www.paricenter.com/center/>) writes that 'not only radical materialists but also Identity theorists claim that neurological and psychological processes partake of sameness.' So, we do face a dualism of substance and process: mental units of information vs. material units of the physiological brain. This polarized level indeed exists and builds up reality, as Eccles and other dualists maintain. What Pribram claims, however, which has also been very unspecifically touched upon in the ecolinguistic research, is that there must be another, primary level of the world constitution – Pribram and ecolinguistics use here the same concept of an underlying 'flux' or 'fluctuation' (cf. Pribram: 2: <http://www.paricenter.com/center/>; Bogusławska-Tafelska 2009: 60; 2010: 23–24). This underlying movement or pulsation gives rise to both matter and non-matter within any given space-time frame. Dualism of matter and non-matter rests upon the monistic in nature 'potential' which itself transcends time and space. This basic level of all-that-is has the form of a hologram, as Pribram proposes in his research. In the course of his academic work, the scholar has developed his model of reality being a hologram, in which 'everything' is 'everywhere'. It is the lenses in the eye, and the lens-like structures in other senses that allow us to receive concretizations of the holographic flux. Without the lenses of our senses we would receive reality around as being a hologram (cf. Pribram: 2: <http://www.paricenter.com/center/>). Without (i) the lenses of our senses and (ii) the filters of our individually-constructed and culturally-driven mental representations of the world (the minds), there are no categories and no conceptualizations of 'what is'. Dualisms, polarity, values, divergence – all are non-existent at the fundamental level, as they merge into one coherent whole. Unity and universality characterise the primary, starting-point substance of the world.

In quantum terms, very generally speaking, the observer and the observed reality are connected and influence each other. The observer models and specifies

the observed. This is the platform on which ecolinguists base their claims of the illusion of objective perception/ judgment vs. subjective perception/judgments.

Eccles, Pribram, Haramain and many other mathematicians, physicists and cognitivists in their analyses provide us with mathematical, physical and neuro-cognitive insights into the essence of this 'flux', as the primary substance of everything; they study the state of the affairs before the human senses and mind enter the game. Ecolinguists continue the work, and in the research on mind, language, communication and environment pinpoint the transformation or emergence mechanisms which give rise to individual and collective mental representations of the hologram received through the lenses, and the consequent output of these transformational process. In its approach, ecolinguistics is orchestrating all dispersed, local studies of the language processes into one coherent field of research. In this sense, it is a models' model within modern linguistics.

4. William Shakespeare playing with paradigms

When we start the mind-twisting enquiry whether Hamlet loved Ophelia or not; whether the soliloquy is an appraisal of life, or death as a way of escaping earthly matters; or, why Shakespeare is introducing so many inconsistencies and illogical elements into the structure of his play, we notice that these are the questions of a mind operating on 'traditional hardware'. These are the questions and doubts of a mind activating the traditional model of reality, where a question is to have one answer; where a problem is to have one solution; where a person either does one thing or the other, never both. In the quantum physical model, conversely, a molecule can do two things at the same time, in the superposition state. Furthermore, very much scientifically speaking, physicists are introducing today the idea of parallel realities as structuring our universe; however, the very vision needs to be further developed and explained to a 'non-physicist' receiver, before it is fully integrated into the model of reality adopted and accepted by the collective consciousness.

To sum up, categorizing and the consequent mental processes of conceptualization are always related to situation-specified choices and parameters; and the 'lenses' a person is using. This is the direct implication of quantum and mathematical findings agreeing with the cognitive research, cognitive and 'eco' linguistics included. The just-emerging new understanding of the way our reality is constructed, which gradually replaces traditional rigid, deterministic, duality-based paradigms, needs further elaborations, translating it into easier-to-receive texts, and, probably, empirical data embedded into the reformulated scientific method. William Shakespeare touched both paradigms in his drama, and is play-

ing with both. In *Hamlet*, the genius playwright is inviting the audience to play with the illusions of their own minds; *Hamlet* becomes an opportunity to try and transcend one's mental representations of reality. Last of all, Shakespeare introduces to his audience a new paradigm. And plays with both paradigms: the descending one and the ascending one.

Shakespeare's play and problems with reading its message seem to be yet one more example of how the mechanism of scientific advancement works – first, there are 'intuitions' crossing safe boundaries of collective consciousness; and then, new pathways are open thanks to the scholarly grounding of these primary visions. In this case, it took about 400 years to complete the task set by William Shakespeare in *Hamlet*.

REFERENCES

- Bogusławska-Tafelska, M. 2008a. "Cognitivism in linguistics. Why sciences are to fall into one interdisciplinary paradigm." In: Puppel, S. and M. Bogusławska-Tafelska. (eds.). **New Pathways in Linguistics**. Olsztyn: KFA UWM. 45–60.
- Bogusławska-Tafelska, M. 2008b. "Kwantowa natura języka. Modele hybrydowe w studiach nad umysłem i językiem." **Język poza granicami języka**. In: Kiklewicz, A. and J. Dębowski. (eds.). 197–209.
- Bogusławska-Tafelska, M. 2011. "Manipulation in communication. Or: how ecolinguistics returns a communicator's powers back to him/her." In: Puppel, S. and M. Bogusławska-Tafelska. **New Pathways in Linguistics**. Olsztyn: KFA UWM.
- Booth, S. 2004. "On the Value of Shakespeare." In: Mc Donald, R. (ed.). **Shakespeare Anthology of Criticism and Theory 1945–2000**. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing Ltd. 225–244.
- Cibangu, S.K. 2010. "Paradigms, methodologies, and methods". **Library and Information Science Research** 32. 2010. 177–178.
- Penrose, R. 1995. **The shadows of the mind**. London: Vintage.
- Pribram, K. 1. "An instantiation of Eccles brain/mind dualism and beyond." <http://www.paricenter.com/center/DOA:18.10.2011>.
- Pribram, K. 2. "Consciousness reassessed." <http://www.paricenter.com/center/DOA:18.10.2011>.
- Pribram, K. 3. "Brain and mathematics." <http://www.paricenter.com/center/DOA:18.10.2011>.
- Sale, J., Lohfeld, L. and K. Brasil. 2002. "Revisiting the quantitative-qualitative debate: implications for mixed – methods research". **Quality and Quantity** 36. 43–53.
- Schrödinger, E. 2007. **What is life with mind and matter and autobiographical sketches**. Cambridge: CUP.
- Thompson, A. and N. Taylor. (eds.). 2006. **Shakespeare's Hamlet**. London: Arden Shakespeare.
- Zgorzelski, A. 2008. **Lectures on British Literature. A historical survey course**. Lublin: Drukarnia i Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej im. W. Pola. 81–82.

Internet sources

- <http://oxforddictionaries.com>
- <http://www.youtube.com/watch?v=vHpTYs6GJhQ> DOA: 17.10.2011.
- <http://juicylivingtour.com/2011/10/25/the-unified-field-nassim-haramein/DOA:26.10.2011>.
- <http://theresonanceproject.org/DOA:26.10.2011>.



ON TERNARY CONSTITUENTS IN PHONOLOGY: THE CASE OF SUPER HEAVY RHYMES AND DACTYLIC FEET

1. Introduction

Surface ternary constituents have naturally been difficult to accommodate in theories which assume universal binarity, like Government Phonology (GP) or Metrical Stress Theory. Strict adherence to an a priori assumed structural constraint, however, often results in postulating theoretical mechanisms whose only aim is to cater for unruly data. In this paper we will argue that the requirement of maximal binarity is untenable in both theories. It appears that the requirement is too restrictive, since it precludes the existence of phonological representations which are nonetheless widely attested. This includes not only ternary (dactylic) metrical feet but also certain syllabic constituents (of which most notorious offenders are super-heavy rhymes) which also disrespect the binarity requirement.

Admittedly, ternary feet are not phonological ‘freaks of nature’. They appear (i) in quite a few unrelated languages, e.g. English (*{Winnepes}saukee*), Spanish (*{genera}tivo*), Polish (*{saksofo}nista*), Italian (*{tempera}tura*), Dutch (*{infin}tief*), Chamorro (*{putamu}neda*), Lenakel (*{kənamar}gənim*), Indonesian (*{xatulis}tiva*) (as quoted in Burzio 1994: 38, after Rubach and Booij (1985), Harris (1983), Chung (1983), Halle and Vergnaud (1987) and Cohn (1989)) or Munster Irish (*{im¹əl¹ə}kɑ:n*) (Gussmann 2002: 221 or Cyran 1994) and (ii) they are not restricted in occurrence to the right edge of the word, where they could be treated as some kind of ‘right-edge’ idiosyncrasy. Similarly, tripositional super-heavy rhymes (attested both word-finally and internally) in English (*child*, *mountain*), Irish (*rand*, *ceanndána*) or Latin (*sanctus*, *stella*) (Marotta 1999: 305–306) seem to undermine the universal binarity of the rhyme.

2. Universal binarity?

The most fundamental and natural question concerning the strict binarity requirement, which to the best of our knowledge has not been asked in phonology, is why we should abide by it in the first place? Isn't it just a stipulation? Ewen and van der Hulst (2001: 176–177) defend its non-arbitrariness by saying that “in government phonology this is not just a stipulation but follows from the notion of **licensing** ... which gives us a formal means of excluding structures which apparently violate binary branching.” The problem is that structures that violate binary branching do exist and, furthermore, licensing is, in fact, another theory-internal stipulation. We believe that the only reliable type of evidence to support the validity of maximal binarity must be theory-independent. At the same time, we are not aware of any psychological or neurobiological evidence that the brain is only able to manipulate binary structures. Thus, we believe that the doubts raised by Culicover and Jackendoff (2005: 113, emphasis TC) with reference to universal binary branching in syntax, are also valid for phonology.

One might wish to argue that binary branching is maximally simple on grounds of Structural Uniformity. The argument would be, first, that there are **many relations that are binary**, and second, we would gain **maximum generality** by assuming that all relations are binary. However, since everywhere in the universe as everywhere in language there will be binary relations, it would follow from this reasoning that only binary relations exist everywhere. It is difficult to see the value of such reasoning, unless it were to turn out that there **were positive empirical consequences** of generalising binary relations uniformly, and doing so **required no additional complications of the theory**. To our knowledge this has not been demonstrated for language, let alone in general.

It is true that many relations in phonology are indeed binary (onset-coda licensing, binary branching onsets, trochaic feet, etc.) but all that follows from this fact is that binary branching is a possible (empirically attested) phonological structure. By analogy, from the fact that some languages only use CV syllables, one cannot draw a conclusion that CV constitutes a universal syllable type. It is only universally attested, but the existence of CCVC syllables in many languages suggests that CCVC is also ‘universal’ in the sense that (given the anatomically and cognitively identical potentials of human species) it is universally **possible**. (Otherwise, the native speakers of CV languages would be unable to learn a second language that possesses CCVC syllables, and vice versa.) The only ultimate limits to phonological representations are the limits imposed by the construction of articulatory organs on the one hand and operational capacities of the brain on the other. To assume that binary branching gets anywhere close to these limits would be a gross underestimation of human potentials.

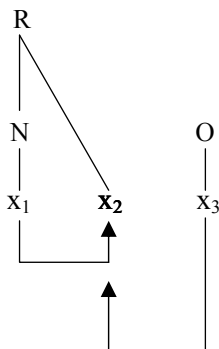
One has to admit, however, that the postulated maximal binarity of phonological constituents does contribute to maximal generality of a theory, often subsumed under the aesthetic term ‘elegance’. Formal elegance, however, like beauty, is in the eye of the beholder (Ohalá and Kawasaki 1984). Language is an unruly object of study and it abounds in forms that violate formal ‘elegance’. Less-than-elegant structures, like super-heavy rhymes or tri-rhymal metrical feet are hard facts, which constitute direct negative empirical evidence against universal binarity. Insistence on maintaining ‘elegance’ against negative evidence always leads to an additional complication of the theory. And it is “ad-hocness” that lurks in the shadow of formal elegance.

3. Super-heavy rhymes: binarity violated

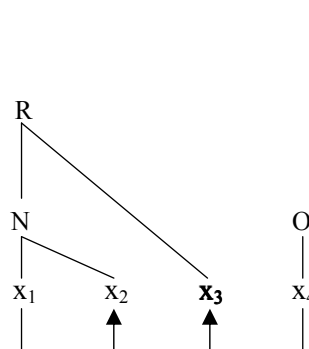
Since both super-heavy rhymes (SHR) and ternary (dactylic) feet constitute a parallel challenge to the GP postulate of maximal binarity, let us first see how SHRs are accounted for within the GP framework. A successful solution for the SHR problem, if found, should be readily applicable to the analysis of ternary feet.

Within Standard GP, Harris (1994: 77–81) makes a distinction between languages in which the coda must be licensed twice (by the preceding nucleus and the following onset simultaneously) and those in which the coda may be licensed only once, i.e. by the following onset, while the nucleus merely licenses it complement (x_2). This is illustrated in (1) below.

(1) a. Super-heavy rhymes not-allowed
(coda x_2 licensed twice)



b. Super-heavy rhymes allowed
(coda x_3 licensed once)

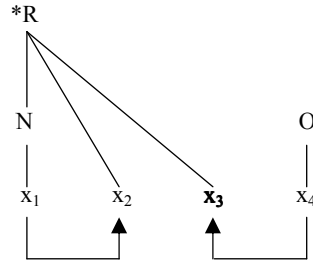


In the former type of languages (1a), he claims, the ‘super-heavy’ rhymes are ungrammatical, whereas they are allowed in the latter (1b). This solution does complicate the theory because two distinct licensing mechanisms must be

postulated, i.e. double coda-licensing (the ban on SHR) vs. single coda-licensing (SHR allowed). More importantly, however, languages that do allow SHR also allow heavy (VC) rhymes, which means that either (i) both double and single licensing must be simultaneously operative in such languages, or (ii) the coda in heavy rhymes also needs to be licensed only once, i.e. by the following onset. The first option further complicates the licensing mechanisms in SHR languages, while the other suggests that since the coda in heavy rhymes is only licensed once, it should be restricted in its place of articulation by the following onset licenser. Note that this is the consequence of single licensing in SHR, i.e. the singly-licensed sonorant coda is unable to support a distinct place contrast and must be homorganic with the following onset. However, in heavy VC rhymes (in languages that independently allow SHRs, like English) the coda and the following onset need not be homorganic, unless the coda is nasal.¹

Furthermore, as noted by Sheer (2004: 208–211), the single coda-licensing solution proposed by Harris is imprecise in the sense that it does not explicitly exclude the possibility that a non-branching nucleus may be followed by two coda consonants, as show in (2) below.

(2)

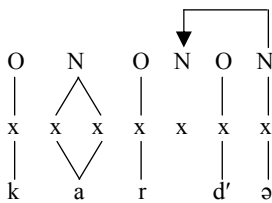


Finally, if the coda may be licensed only once by its nucleus, it is allowed word-finally, a consequence that runs counter to another strong principle of Standard GP, namely that word-final consonants are in fact onsets licensed by the following empty nucleus (Sheer 2004: 210–211). Relaxing the principles of locality for SHRs, as Harris (1994) suggests, seems to account for a problematic set of data, although it does infringe on other fundamental tenets of GP, e.g. the final empty nucleus parameter, and results in overproductivity, since it predicts SHRs that are not attested, at least in English, i.e. VCC rhymes. On the whole, however, it has the advantage of being directly verifiable and, more importantly, it attempts to accommodate the observable facts into the theory rather than rejects them.

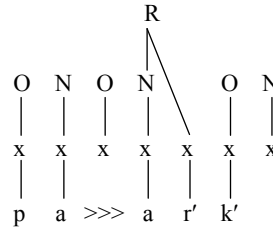
¹ The possible range of coda-onset clusters in English is provided by Gussmann (2002: 76–82).

A different treatment of SHRs is presented in Cyran (1994). The analysis is mostly concerned with SHRs in Irish and the English data is used for “purely illustrative reasons”, as the author emphasises. Therefore, we cannot directly compare Cyran’s treatment of SHRs with that of Harris (1994). Cyran’s proposal for Irish SHRs, however, exemplifies a different theoretical strategy. Instead of relaxing the problematic principles, he rigidly abides by them and assumes that Irish SHRs are only surface oddities, which may be accounted for by postulating that the putative coda forms a spurious cluster with the following onset, which boils down to postulating an empty nucleus between the two and treating both as onsets (3a), or, when an apparently branching nucleus is followed by a true coda onset cluster by postulating that Irish diphthongs and long vowels are in fact structurally broken up by an empty onset position (3b).²

(3) a. *cairde* ‘friend-pl’



b. *páirc* ‘field’



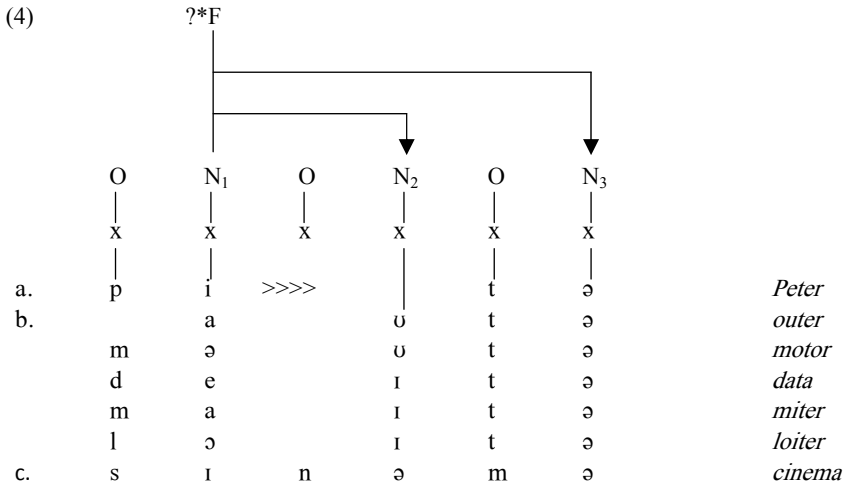
In (3a) the consonants [r] and [d] are claimed to be non-adjacent on the grounds of vocalic alternation [kɑ:rdʲə/ kɑrəd] *cairde/carad* ‘friend-pl./gen.pl.’. Since the theory does not allow resyllabification, the nuclear position must be assumed to be present underlyingly. Whether the nucleus contains an overt [ə] or is empty depends on Proper Government, i.e. when it is properly governed by the word final full nucleus, it is not realised phonetically. This is bread and butter of standard GP. However, SHRs in monosyllables (3b) must be given a different treatment. The adjacency of [r] and [k], as in *páirc*, is unquestionable in the absence of vocalic alternations and due to the fact the final empty nucleus cannot properly govern a hypothetical empty nucleus separating [r] and [k]. Thus, according to the Empty Category principle it would have to emerge phonetically. On theory-internal grounds, such analysis seems to work. Principles are defended, vowels that disguise themselves as long and diphthongs are unmasked and turn out to be VcV sequences. While the argument concerning the structure of diphthongs does receive some support from the data (alternations

² This solution reappears later in Strict CV, where all long vowels are represented as VcV structures, cf. Sheer (2004: 270) or Cyran (2003: 282–286).

seabhaic [ʃaw^hkʰ] vs. *seabhac* [ʃauk]), in which the postulated consonant does show up phonetically,³ we find it unjustified to extend it to long vowels as well, since the claim concerning the empty onset position that ‘exists’ between two isolated parts of the same vowel, is simply non-verifiable.⁴

4. Super-heavy rhymes and ternary feet: an analogy

Unfortunately, neither analysis of SHRs can be directly applied to ternary feet. The relaxed, single licensing mechanism for the coda in SHR, as proposed by Harris, seems non-applicable for pedal structure, since within putative ternary feet the segmental restrictions affecting the foot recessive nuclei follow from the fact that they are governed by the head rhyme; the foot-final rhyme, thus, needs no extra licenser to its right. Within Strict CV, where long vowels and diphthongs are represented as a sequence of two separate nuclei with a trapped empty onset position in the middle, the problem becomes even more acute. Namely, by multiplying nuclear positions, the feet that would otherwise be analysed as binary branching heavy-light trochees, become structurally equivalent to the (problematic) dactyls.



³ Although, the fact seems to be driven by purely articulatory/perceptual conditioning. A longer glide and more extensive lip rounding can hardly be treated as evidence for an abstract empty onset that sits in the middle of the diphthong. A more natural explanation is one provided by Gordon (2005: 603), who suggests that the lack of onset in vowel hiatus context may distort the perception of the second vowel which lacks the preceding recovery (low acoustic intensity) period after the first vowel and does not benefit from the auditory boost provided by the onset. It is then the linking glide [w] or [j] that compensates for the perceptual inadequacy of the second vowel in a hiatus.

⁴ It is also unclear why the long vowel in [pa:r^hkʰ] is analysed as VcV, i.e. with an empty onset, while the same vowel in [ka:r^hd^hə] is represented without an intervening onset position.

Since in English prosodic recessiveness is reflected in vowel reduction and “the second part of a long vowel or a diphthong is functionally equal to schwa” (Cyran 2003: 283), the left-to-right government relation between the nuclear positions N_1 and N_2 constitutes a binary trochaic foot and thus exhausts the prosodic government potentials of the head nucleus N_1 . However, the final nucleus N_3 is also reduced (which is a symptom of being governed), even though N_1 cannot be its governor for two reasons: (i) it is already involved in government and (ii) N_1 and N_3 are separated by N_2 and hence non-adjacent. (Note that analogical problems are encountered in forms like *cinema* (3c); the only difference, which has no bearing on our argument, though, is that the second onset position contains a consonant [n].) The only theory-internal solution to these problems would be to allow N_2 to further govern N_3 in order to satisfy locality, but a schwa (N_2) can only license an empty nucleus, while N_3 is reduced but full. The last resort could be to fall back upon ‘extrametricality’, a solution which is not in line with GP,⁵ though. All solutions having failed, one can ultimately conclude that the theory would be much ‘safer’ without the foot constituent, but even then there remains an unresolved ‘ternarity’ problem in SHRs in both Standard GP and Strict CV.

At this point let us particularise the notion of metrical ‘ternarity’ that we are defending here. To do this, we shall refer to two, slightly different formulations of the binarity theorem, which nonetheless bear radically different theoretical consequences.

- (5) a. Kaye, Lowenstamm and Vergnaud (1990: 199)

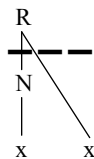
All constituents are maximally binary.

- b. Kaye (2000: 6)

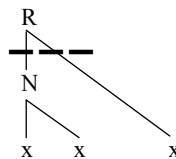
No constituent may dominate more than two positions.

While (5a) does provide formal grounds for rejecting the syllable constituent, it does not in principle disallow SHRs, since both heavy and superheavy rhymes are maximally binary branching, if the ban on ternary branching refers only to the nodes that the rhyme immediately dominates.

- (6) a. Heavy rhymes



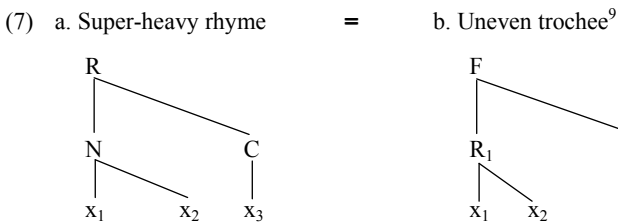
- b. Super-heavy rhymes



⁵ Although Sheer and Szigetvári (2005) do refer to extrametricality option in order to cater for forms like *dominus* in Latin.

The formulation in (6b) erases the inexplicit ambiguity of (5a) since it disregards the intermediate structure and relates the binarity requirement not so much to the branching potentials of a constituent but to the number of skeletal positions that each constituent may ultimately dominate. Obviously, SHRs are targeted by the stronger version of the binarity theorem in (5b). And so are ternary feet.

This brings us to a rather striking observation, which has generally passed unnoticed.⁶ While the left-headed ternary feet comprising three separate rhymes (dactyls) have been a subject of heated debate,⁷ the uneven trochees (**HL**) have been considered completely unproblematic,⁸ since they are classified as structurally binary, i.e. disyllabic. However, similarly to SHRs, they comprise three skeletal slots, i.e. two positions dominated by the branching head nucleus and one dominated by the following recessive non-branching rhyme. Therefore, SHRs and HL syllabic trochees are equally problematic for a theory that employs the strong version of the binarity theorem (b). The structural identity of SHRs and uneven syllabic trochees is shown in (7) below.



Such structures may only be allowed under the weak version of the binarity theorem (a), which, as we have seen, also implicitly permits SHRs. One may be tempted, therefore, to employ the ‘weaker’ version of the binarity theorem, in which the binary branching requirement holds only for the immediately dominated nodes. Such a solution, however, must be rejected for two reasons. Firstly, it may only be resorted to in the case of traditionally bi-syllabic trochees with a heavy leftmost rhyme, as *Peter* or *bandit*. It is entirely inapplicable, however, for dactylic feet composed of three individual rhymes, as in *cinema*, because

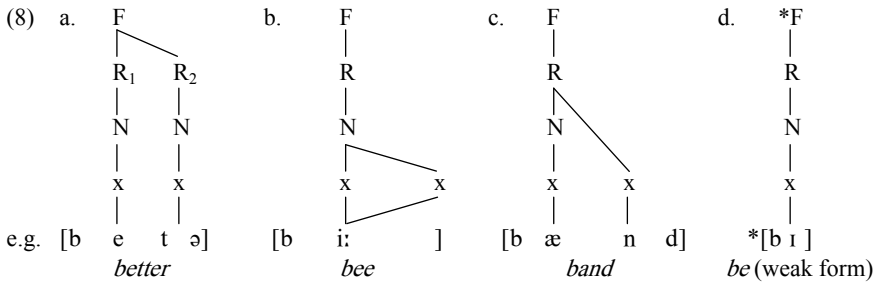
⁶ Except Rowicka (1996), who notices that a foot composed of a heavy and a light rhyme (HL) is in fact ternary and must be analysed as doubly branching.

⁷ For a defence of ternary feet, see e.g. Burzio (1994: 37-42).

⁸ Cf. the foot inventory in Hayes (1995: 62-85).

⁹ Apparently, Standard GP uses the weaker version of binarity with reference to the foot constituent, since structures like (7b) are acceptable without mention of a potential clash with binarity theorem. Cf. Gussmann’s analysis of Munster Irish stress (1997: 116), where the (**HL**) trochee is referred to as a ‘fully formed foot’ or (2002: 216), where, interestingly, it is called a ‘super foot’.

they contain no intermediate branching constituent that could be further subsumed under the foot node. Secondly, and more importantly for the theory proposed here, due to the fact that since the skeletal positions subsumed under the rhyme represent phonological weight, phonetically realised as outbursts of acoustic energy, there seems to be no difference between the total acoustic energy of an uneven trochee and a light-headed dactyl. Therefore, we find admitting $\{\underline{\mathbf{HL}}\}$ trochees to the exclusion of $\{\underline{\mathbf{LLL}}\}$ dactyls completely unprincipled. As we argued elsewhere (Ciszewski 2010), it is through the equalisation of the total acoustic energy of adjacent feet that the linguistic rhythm is achieved. Thus, we have to non-trivially emphasise that it is the strong version of the binarity theorem that we questioning, i.e. the one that looks deep down to the very level of the skeleton and the melody. Intermediate structures, indeed, do not matter. It turns out that if the binarity theorem in its strong version is to be applied, it is only able to generate the following foot structures:

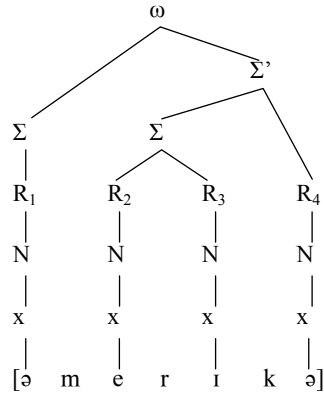


Paradoxically, the strong version of the binarity theorem applied to foot structure is at the same time overproductive and too restrictive since, on the one hand, it allows monomoraic feet, i.e. monosyllabic feet with light head rhyme and it rejects both bisyllabic ($\underline{\mathbf{HL}}$) trochees and dactyls. Consequently, a large body of English data remains unaccounted for, unless some sort of ‘repair strategies’ are resorted to.

5. Ternary foot: binarity violated again

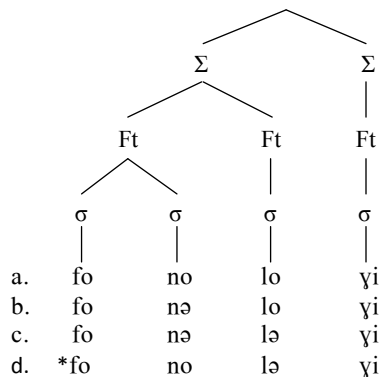
In Metrical Phonology two main strategies were employed to account for ternary stress patterns: the ‘superfoot’ analysis (Selkirk 1980) and extrametricality rules (e.g. Hayes 1995: 56–60). In the former case, ternary patterns were accounted for by binary branching plus the adjunction of a stray syllable to the right. This is illustrated in (9) below (where Σ_w and Σ_s stand for the weak and strong foot respectively, $\Sigma^?$ for the superfoot and ω for the phonological word).

(9)



As observed by Fox (2000: 357), the superfoot is a “spurious unit; it is an artefact of the insistence on binary branching. ...The foot here consists of three syllables *-merica*, and no superfoot is required.” It is also unclear (i) why the quadrisyllabic forms, like *America*, should prefer a non-exhaustive parsing plus the word final superfoot to two symmetrical trochees, i.e. **(Ame)('rika)* and (ii) why the initial schwa forms a foot itself even though it is unstressed. What is more important for our analysis, though, is the fact that Selkirk’s superfoot, like super heavy rhymes and (HL) trochees, also violates binary branching (for whose defence it was devised!), since it dominates three individual rhymes anyway and thus it fails the test of the strict binarity theorem. In fact, when extracted from the representation in (9), the structure of the putative superfoot turns out to be identical with that of a SHR and a (HL) trochee (cf. (7) above).

(10) Word



Van Oostendorp (2000: 147–149) defends the superfoot on different grounds. Rather than ‘bypassing’ ternarity *via* binarity plus double branching

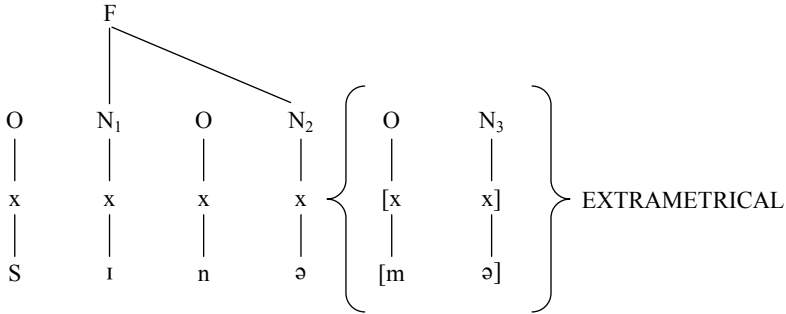
above the foot level, as Selkirk does, he argues that the superfoot constituent is the locus of certain, otherwise inexplicable, phonological regularities, i.e. different patterns of vowel reduction in Dutch and consonantal lenition in English. For instance, the style-dependent optional reduction of the penultimate vowel in Dutch forms like *fonologie*, pronounced as [fonolo'ɣi], [fonəlo'ɣi] or [fonələ'ɣi], is claimed to reflect the different metrical status of the syllables [-no-] and [-lo-], i.e. the weak and semi-weak, respectively. The semi-weak position within a superfoot is more resistant to reduction, which occurs only in very informal style. The postulated pedal structure of *fonologie* is provided in (10) below for illustration.

While this approach is potentially more productive and explanatory, since it aims at legitimising the constituent through the processes it triggers, we find it inadequate for several reasons, of which the most important is the fact that it allows unary feet whose heads contain a reduced vowel. This entails further complications. Two distinct constraints have to be postulated to account for the incorrectness of (10d), i.e. one that prevents reduction in foot heads and the other one in heads of branching feet. Both constraints, however, are completely superfluous. Since vowel reduction reflects its prosodic recessiveness, it is obvious that foot heads must not shorten.¹⁰ A much more intriguing problem, though, is why in a language that allows vowel reduction in unstressed syllables, the [-no] syllable may remain unreduced despite its foot recessive position. Apparently, van Oostendorp's proposal is unable to account for this fact. Reversing the constraints on vowel reduction, i.e. (i) if a vowel is shortened, it is not the head of a foot and (ii) if a vowel is full, it must be the head of a foot, leads to two contradictions, namely that (1) the syllable [-lo-] is not the foot head in (10c) and (ii) the syllable [-no-] is the foot head in (10a). The only conceivable resolution to this paradox is to allow a style-dependent derivational 'de-footing' mechanism. This is inexplicitly indicated by van Oostendorp who admits that "the fact that *lo* is more resistant to reduction is an indication that it is still a head at some other level of projection, where *no* is still a dependent" (van Oostendorp 2000: 147). To sum up, the superfoot analysis of surface dactyls could be tenable only if one admitted stressless unary feet on the one hand or a de-footing derivation on the other. (Both options are represented by (10c) above). Most importantly, however, the superfoot, as proposed by Selkirk (1980), van Oostendorp (2000), and Harris (1994) among others, is a ternary structure, parallel to the superheavy rhyme, the syllabic HL trochees (as presented in (x) above) and a dactyl since it ultimately contains three syllables or rhymes (depending on the analysis).

¹⁰ In our view, the head of a foot must not shorten because it must have enough licensing (melodic) power to license the foot recessive rhyme. Naturally, a schwa cannot do it.

Another, purely derivational, theoretical device commonly employed in Metrical Phonology, beginning with Liberman and Prince (1977: 293) and fully developed by Hayes (1995), was extrametricality. In essence, extrametricality rules designate some elements of phonological structure (be it single consonants,¹¹ syllables, feet or affixes) to be invisible to independently formulated stress rules. Their application is restricted to the edges of a domain, the right edge being unmarked. Extrametricality rules may also be sensitive to the grammatical category of a word, e.g. disyllabic verbs in English (*develop*), are exempt from final syllable extrametricality, as opposed to disyllabic nouns (*cinema*) where extrametricality does apply. Thus, for surface final dactyls the final syllable is ‘erased’ from pedal structure. This guarantees that exclusively binary foot structure obtains. The arboreal structure of the word *cinema* is presented below.

(11) *cinema*



There are two major problems that disqualify the extrametricality mechanism.¹² First, since surface dactylic patterns are not restricted to the right (unmarked) edge of the word but also occur non-finally, final syllable extrametricality rule is blocked by the peripherality condition. Thus, in non-final dactyls, e.g. (*Medite*)*rranean* or (*abra*)*ca**dabra*, the last syllable of the dactyl may not be extrametrical because it is not domain final. For such instances, another theoretical device is postulated, i.e. so called ‘weak local parsing’, which allows the metrical parsing mechanism to skip certain syllables. Thus, [-tə-] in *Mediterranean* and [-kə-] in *abracadabra* are also rendered ‘invisible’ to secondary stress. In our view, final syllable extrametricality and weak local parsing are in fact one and the same mechanism, the only difference being that the latter applies to non-peripheral syllables. Thus, at least one of them is superfluous. The other major

¹¹ In GP word final consonants are analysed as onsets, which naturally explains why they do not contribute to the final syllable weight.

¹² For a principled analysis of extrametricality rules in Metrical Phonology, see Ciszewski (2005) or Sheer (2004).

problem with extrametricality rules is that final syllable extrametricality should also apply to words with penultimate stress on a heavy syllable, e.g. *agen*(*da*)_{EX} or *ban*(*dit*)_{EX}, although it is inexplicable why unary feet *gen* and *ban* should be preferred to uneven HL trochees, which are well-formed feet in Hayes' typology. As admitted by Hayes himself (1995: 78), "the absence of extrametricality for uneven trochees is unexplained."

Since in our opinion foot structure may only be 'arrived at' via acoustic, perceptual and weight criteria on the one hand and formalised by means of intrapedal governing relations on the other, no weight-bearing element of phonological structure may be disregarded. Thus, syllable extrametricality is naturally ruled out since every non-empty rhyme does carry phonological weight.¹³ From this perspective, syllable extrametricality is an utterly ad-hoc rule whose only aim is to defend the a priori assumed foot binarity.

6. Conclusion

In conclusion, while universal binarity of phonological constituents is an alluring theoretical postulate, it turns out to untenable, at least when analysed on syllabic/skeletal level. There exist at least three falsifiers of the universal binarity theorem: (i) superheavy rhymes, (ii) uneven HL trochees and (iii) syllabic dactyls. Given their occurrence in a number of unrelated languages, one is forced to admit that while binary constituents are well-formed, they do not exhaust all possibilities of constituent structure. With respect to superheavy rhymes, the insistence on binarity leads either to postulating non-verifiable empty nuclei, as in Strict CV approach, or to a relaxation of licensing requirements for the coda position following a long vowel or a diphthong. Similarly, uneven syllabic trochees and dactyls, which ultimately consist of three positions, may not be re-analysed as binary unless two separate levels of projection are postulated for metrical structure (i.e. the foot level and the superfoot level) or unless the final syllables in dactyls are treated as extrametrical. Either way, such analyses are too constrained and unable to accommodate a fair amount of data. And ultimately turning one's back on the data, if they do not fit the assumptions, is a disservice to any scientific theory.

REFERENCES

- Burzio, L. 1994. **Principles of English stress**. Cambridge: Cambridge University Press.
Chung, S. 1983. "Transderivational Relationships in Chamorro Phonology." **Language** 59(1). 35–66.

¹³ Note that empty nuclei were excluded from metrical government for the same reason.

- Ciszewski, T. 2005. **The English Stress System: Conditions and Parameters**. Olecko: Studia Językoznawcze Wszechnicy Mazurskiej w Olecku.
- Ciszewski, T. 2010. "Is Metrical Foot a Phonetic Object?" In: Waniek-Klimczak, E. and L. Shockey. (eds.). **Research in Language**. Łódź: Łódź UP. 115–35.
- Cohn, A. "Stress in Indonesian and Bracketing Paradoxes." **Natural Language and Linguistic Theory** 7(2). 167–216.
- Culicover, P.W. and R. Jackendoff. 2005. **Simpler Syntax**. Oxford: Oxford University Press.
- Cyran, E. 1994. "Super-heavy Rhymes in Modern Irish." In: Gussmann, E. and H. Kardela. (eds.). **Proceedings of the 2nd Conference of the Polish Association for the Study of English** Lublin: Lublin: UMCS. 59–77.
- Cyran, E. 2003. **Complexity Scales and Licensing Strength in Phonology**. Lublin: Wydawnictwo KUL. Print.
- Delgutte, B. 1982. "Some correlates of phonetic distinctions at the level of the auditory nerve." In: Carlson, R. and B. Granström. (eds.). **The representation of speech in the peripheral auditory system**. Amsterdam: Elsevier. 131–150.
- Ewen, C.J. and H. van der Hulst. 2001. **The Phonological Structure of Words: an Introduction**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fox, A. 2000. **Prosodic Features and Prosodic Structure. The Phonology of 'Suprasegmentals'**. New York: Oxford University Press.
- Gordon, M. 2005. "A Perceptually-driven Account of Onset-sensitive Stress." **Natural Language and Linguistic Theory** 23. 595–653.
- Gussmann, E. 1997. "Putting Your Best Foot Forward: Stress in Munster Irish". In: Josephson, J. (ed.). **Celts and Vikings: Proceedings of the Fourth Symposium of Societas Celtologica Nordica**. Goteborg: Gotteborgs Universitet. 103–33.
- Gussmann, E. 2002. **Phonology: Analysis and Theory**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halle, M. and J.R. Vergnaud. 1987. **An Essay on Stress**. Cambridge, Mass. M.A.: The MIT Press.
- Harris, J. 1983. **Syllable Structure and Stress in Spanish**. Cambridge MA: The MIT Press.
- Harris, J. 1994. **English Sound Structure**. Oxford: Blackwell.
- Harris, J. 1997. "Licensing Inheritance: an Integrated Theory of Neutralisation". **Phonology** 14. 315–370.
- Hayes, B. 1995. **Metrical Stress Theory: Principles and Case Studies**. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kaye, J. 2000. "A Users' Guide to Government Phonology". Ms., Ulster: U of Ulster. Web. [20. Sept. 2011] <<http://lolita.unice.fr/~scheer/scan/Kaye00guideGP.pdf>>.
- Kaye, J., Lowenstamm, J. and J-R. Vergnaud. 1990. "Constituent structure and government in phonology". **Phonology Yearbook** 7. 193–231.
- Lieberman, M. and A. Prince. 1997. "On Stress and Linguistic Rhythm". **Linguistic Inquiry** 8(2). 249–336.
- Marotta, G. 1999. "The Latin syllable". In: van der Hulst, H. and N.A. Ritter. **The syllable. Views and facts**. Berlin & New York: Mouton de Gruyter. 285–310.
- Ohala, J.J. and H. Kawasaki. 1984. "Prosodic phonology and phonetics". **Phonology Yearbook** 1. 113–127.
- Rowicka, G. 1996. "2 + 2 = 3. Stress in Munster Irish". In: Kardela, H. and B. Szymanek. (eds.). **Festschrift for Edmund Gussmann from his friends and colleagues**. Lublin: The Catholic University of Lublin. 217–238.
- Rubach, J. and G.E. Booij. 1985. "A Grid Theory of Stress in Polish". **Lingua** 66. 281–319.
- Selkirk, E. 1980. "The role of prosodic categories in English word-stress". **Linguistic Inquiry** 11. 563–605.

- Scheer, T. 2004. **A Lateral Theory of Phonology: What Is CVCV, and Why Should It Be?**. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Scheer, T. and P. Szigetvári. 2005. "Unified Representations for Stress and the Syllable". *Phonology* 22(1). 37–75 .van Oostendorp, M. **Phonological Projection. A Theory of Feature Content and Prosodic Structure**. Berlin: Mouton de Gruyter.
- van Oostendorp, M. **Phonological Projection. A Theory of Feature Content and Prosodic Structure**. Berlin: Mouton de Gruyter.



FUNKCJE STEREOTYPU WE WSPÓŁCZESNEJ PRZESTRZENI KOMUNIKACYJNEJ

Ogólne rozumienie stereotypu, funkcji języka, a także wyjaśnienie, w jaki sposób funkcje stereotypu realizują się przez funkcje języka – to zagadnienia, które chcę przedstawić w niniejszym artykule.

Czym są stereotypy?

Badaniami nad stereotypami zajmują się różne dziedziny nauki – od bibliotekoznawstwa, poprzez informatykę, do literaturoznawstwa, socjologii, psychologii, językoznawstwa i komunikologii.

Pojęcie stereotypu rozumieć można na wiele sposobów; dla tematu niniejszego artykułu najbliższe jest to, które funkcjonuje w socjologii, psychologii czy językoznawstwie, a właściwie to rozumienie pojęcia stereotypu wprowadzone do obiegu naukowego przez Lippmana (1949).

Czym różnią się stereotypy i skąd bierze się lekceważenie w sposobach korzystania z nich? W końcu zależą one od form treściowych, które składają się na naszą filozofię życia. Jeżeli w filozofii tej trzymamy się stanowiska, że świat jest odpowiednio zakodowany i że władamy nim nieustannie, to odpowiednio musimy wysyłać nasze komunikaty, informując o tym, co się dzieje, opisując jednocześnie świat, który ma własności zakodowanego przez nas modelu. Ale jeżeli nasza filozofia podpowiada nam, że każdy człowiek jest zaledwie małą częścią świata, a jego inteligencja obejmuje w najlepszym razie tylko różne fazy i aspekty w grubej siatce wszelkich pomysłów, wtedy, jeżeli korzystamy ze stereotypów, lepiej abyśmy wiedzieli, że są to właśnie stereotypy i, delikatnie je podtrzymując, mogli je z radością zmieniać (zob. Lippman 1949: 6).

Interesująca jest wskazówka Lippmana odnosząca się do roli stereotypów w naszym życiu. Zakłada on bowiem, że system stereotypów może być oparty na naszych własnych tradycjach, że chroni nasze miejsce w społeczeństwie, ale także oszczędza czas i pomaga nam w zabezpieczaniu naszych prób widzenia świata jako zrównoważonego i ogarnianiu go w całości. Przy takim podejściu do pojęcia stereotypu zauważalne są jego dwie istotne cechy – kulturalne zdeterminowanie i potraktowanie stereotypu jako środka oszczędzania zasobów językowych, w ostateczności – energii życiowej każdego z komunikatorów.

Funkcje języka w procesie komunikacyjnym

Według Romana Jakobsona (1975), można wyróżnić sześć funkcji języka odpowiednio do sześciu komponentów aktu komunikacyjnego. Skupię się tylko na funkcjach języka:

– za relacje pomiędzy przekazem informacji a danym obiektem odpowiada **funkcja referencyjna**;

– ekspresywne zachowania adresata, intonacyjną aranżację wiadomości ko-ryguje **emotywna funkcja** języka;

– **fatyczna funkcja** języka odpowiada za podtrzymywanie kontaktów międzyosobowych;

– z kolei **funkcja konatywna** reguluje relacje pomiędzy przekazem a podmiotem;

– natomiast **funkcja metajęzykowa** zajmuje się kodowaniem wiadomości;

– ostatecznie za formalną stronę komunikatu odpowiada **funkcja poetycka**.

Ciekawymi i wartymi rozważenia są stosunki zachodzące pomiędzy funkcjami języka i funkcjami stereotypu, które w dziewięćdziesięciu dziewięciu przypadkach realizowane są za pomocą języka.

Funkcje stereotypów w procesie komunikacyjnym

Istnieje kilka podejść do klasyfikowania funkcji stereotypów w zależności od kierunku badań. Przedstawię je tutaj w kolejności popularności tych podejść wśród uczonych zajmujących się stereotypami. Wydaje się, że najwnikliwiej zbadane jest zagadnienie stereotypu w ujęciu socjologicznym; oznacza to również, że i jego funkcje zostały najpełniej zbadane w obrębie tego ujęcia.

Spoleczne funkcje stereotypów

Socjologowie wskazują na społeczne funkcje stereotypów, twierdząc, że akcent z psychologicznych i mikrospołecznych procesów został przeniesiony na stosunki jednostki z makrośrodowiskiem. Nie będę tutaj, ze względu na szczupłość miejsca, przedstawiać poglądów wszystkich badaczy, a uczynię to tylko w odniesieniu do dwóch, którzy – moim zdaniem – w pełni odzwierciedlili poglądy większości socjologów zajmujących się stereotypami. Są nimi Jan Berting i Christian Villain-Gandossi (patrz Berting i Villain-Gandossi 1995: 13–27), którzy wskazują następujące funkcje stereotypów:

- ułatwiają porozumiewanie się jednostek w akcie komunikacyjnym i są jednakowe dla wszystkich jego uczestników;
- wzmacniają więzi między przedstawicielami społeczeństwa drogą podkreślania odczucia przynależności do danej grupy;
- wyrażają wspólne wartości własnego narodu (wspólnoty etnicznej), przeciwstawiając własne zwyczaje i tradycje nierodzimyemu regułom zachowania;
- można je wykorzystać dla pozytywnego podkreślania tego, że nasza wspólnota odróżnia się od innych, tym samym niejako zapobiegając możliwości pomylenia jej z nimi;
- mogą być podstawą do kreowania tzw. kozła ofiarnego w czasie kryzysu społecznego.

Pragmatyczne funkcje stereotypów

Filozofowie, chociażby w osobie Adama Schaffa (1981), wyrażają stanowisko, że stereotyp ma charakter pragmatyczny i takie też są pełnione przez niego funkcje. Funkcje te to:

(1) funkcja integracyjna polegająca na integracji danego społeczeństwa na osi „swój–obcy”;

(2) funkcja obronna – autor uważa, że wyodrębnienie pierwszych dwóch funkcji w jakimś sensie jest abstrakcyjne, ponieważ zabezpieczają one jeden cel, a mianowicie połączenie się przed nieznanym czy jakimś bliżej nieokreślonym niebezpieczeństwem; sytuacje konfliktowe są idealną podstawą do sformowania życia stereotypów, a jednocześnie doskonałym instrumentem do przeprowadzenia procedury dysonansu kognitywnego z jednoczesnym utrzymywaniem stanu ograniczenia intelektualnego (zob. Schaff 1981: 129);

(3) funkcja ideologiotwórcza – w każdej ideologii w różnym stopniu funkcjonują elementy irracjonalizmu i woluntaryzmu emocjonalnego, i właśnie tutaj przejawia się związek ideologii ze stereotypami; jest on jednocześnie dwustronny: a więc na ile myślenie stereotypowe pomaga realizować się funkcji obronnej

w ideologii, na tyle myślenie ideologiczne pomaga w pojawianiu się i wzmacnianiu się stereotypu (zob. Schaff 1981: 132);

(4) funkcja polityczna – jeżeli weźmiemy pod uwagę wyżej przedstawiony związek ideologii i stereotypu, to od razu staje się jasne, że stereotyp jest instrumentem niezbędnym w arsenale walki politycznej (zob. Schaff 1981: 136).

Psychologiczne funkcje stereotypów

Psychologowie wskazują na następujące funkcje stereotypów:

(1) stereotypy pozwalają na systematyzację informacji – Henri Taifel w artykule „Poznawcze aspekty uprzedzeń” (1969) proponuje rozpatrywać stereotyp przez pryzmat psychologii poznawczej; uważa, że „stereotypy mogą być uzasadnieniem zachowań międzygrupowych, takich jak rasizm czy dyskryminacja, natomiast dla jednostki mogą być strukturami porządkującymi i upraszczającymi obraz świata społecznego, wytworzonymi przez jej umysł na drodze kategoryzacji, asymilacji czy dążenia do spójności” (cyt. za: Obrębska 2007);

(2) stereotypy pozwalają na oszczędne wykorzystywanie energii mentalnej – tę myśl kontynuuje polski psycholog Mirosław Kofta, twierdząc, że stereotypy są niezwykle wygodne w użyciu (zob. Kofta 2004); dzieje się tak, ponieważ korzystanie z nich w procesie komunikacji czy nawet opiniowania oszczędza nasz czas, zasoby energetyczne naszego organizmu i zasoby językowe czy zasoby obrazowe niezbędne do stworzenia nowego zadania;

(3) stereotypy mają właściwości mapy poznawczej – jak zauważa Zdzisław Chlewiński (1992), bez selekcji człowiek zgubiłby się w wielkiej ilości najdrobniejszych informacji, dzięki stereotypom zaś istnieje możliwość zmniejszenia różnorodności przetwarzanej przez człowieka informacji, dostarczają one bowiem pewnej poznawczej mapy środowiska, która pomaga zorientować się w skomplikowanym środowisku społecznym (zob. Obrębska 2007);

(4) stereotypy są „nieuchronną konsekwencją normalnego funkcjonowania naszego umysłu” (Wojciszke 1991).

Lingwistyczne funkcje stereotypów

W ujęciu lingwistycznym funkcje stereotypów są identyczne z funkcjami języka i językowego obrazu świata i „polegają na kulturowej reprezentacji rzeczywistości, jej społecznej ewaluacji oraz wyznaczeniu człowiekowi miejsca i sposobów zachowań w oswojonym świecie” (Bartmiński 1988).

Według Bartmińskiego lingwistyczne funkcje stereotypu są identyczne z funkcjami języka. Pojawia się więc pytanie: „Gdzie jest miejsce funkcji stereo-

typów pochodzących z innych obszarów działalności człowieka: a więc społecznego, biznesowego, psychologicznego, komunikacyjnego i, na koniec, biologicznego?” Jak rozłożyć te funkcje między sześcioma funkcjami języka zaproponowanymi przez Jakobsona? (zob. wyżej).

Do zagadnienia tego można byłoby podejść inaczej, biorąc pod uwagę funkcję semiotyczną stereotypu, tj. rozpatrując stereotyp w obrębie teorii znaku (przecież w ostateczności słowo też jest znakiem społecznie zatwierdzonym w łączliwości z jakimś pojęciem, przedmiotem, osobą itd.). Do takiego właśnie podejścia skłaniałoby twierdzenie, nieakceptowane przez wielu naukowców, że właściwie istnieje także stereotyp niewerbalny.

Komunikacyjne funkcje stereotypów

W procesie komunikacyjnym stereotypy pełnią rolę funkcjonalną, tj. stereotypy i proces komunikacji wzajemnie oddziałują na siebie. Jak ujmuje to Marian Golka (2007): „bez komunikowania stereotypy nie mogłyby się upowszechnić, a bez stereotypów jako skonwencjonalizowanych form językowych zawierających jakieś sądy nie mogłoby funkcjonować komunikowanie”. Proces ten ma charakter ciągły i cykliczny. Golka wskazuje na niego jako na proces niezbędny. Poza tym prawie 90 procent badaczy uważa, że stereotyp jest wyłącznie konstruktem o charakterze werbalnym i tylko nieliczni badacze dołączają do tej klasyfikacji stereotypy niewerbalne.

Biologiczne funkcje stereotypów

Środowisko, w którym mieszkamy, jest przedmiotem badań w obrębie kierunku o nazwie „ekologia człowieka” (zob. Wolański 2006), który jest bezpośrednio związany z biologią. Jeszcze na początku XX wieku pojęcie stereotypu pojawiło się w twórczości naukowej traktującej o świecie żywym. I tak pojęcie „stereotypu dynamicznego”, odnoszące się do powtarzających się identycznych lub prawie identycznych grup ruchów zwierząt, wprowadził do biologii Iwan Pawłow, który użył tego terminu po raz pierwszy w artykule „Stereotyp dynamiczny wyższego odcinka mózgu” (Pawłow 1990). Pawłow nie podał tam konkretnej definicji, ale uczony wskazuje na bardzo ważną cechę stereotypu w życiu człowieka. Tak więc, według Pawłowa, danej osobie bardzo trudno jest zaakceptować zmiany w ustabilizowanym układzie myślenia lub istnienia, ponieważ takie zmiany powodują zniszczenie stereotypu dynamicznego i wywołują pilną potrzebę utworzenia nowego.

Funkcje języka i funkcje stereotypu: współzależność na podstawie modelu aktu komunikacyjnego

Jak mają się do siebie te dwie grupy funkcji? Do tego pytania na różnych poziomach zainteresowania odnieśli się zarówno Uta Quasthoff (1998), jak i Jerzy Bartmiński (1988). Stereotypy są obecne na każdym etapie komunikacji, tylko że w różnym stopniu natężenia. Dlatego też każda wyłoniona tutaj funkcja stereotypów może mieścić się w każdym elemencie aktu komunikacyjnego. Przedstawię tutaj tylko te najbardziej dominujące. Jest to hipoteza i oczywiście można będzie ją w przyszłości potwierdzić lub obalić w trakcie dalszych badań eksperymentalnych.

Celem udowodnienia mojej hipotezy rozbiję tabelę Jakobsona i wstawię pośrodku funkcje stereotypów.

Tabela 1. Miejsce funkcji stereotypów w modelu aktu komunikacyjnego

Model komunikacji	Funkcje stereotypów	Funkcje języka
Kontekst	społeczna, lingwistyczna	referencyjna
Nadawca	biologiczna, psychologiczna	emotywna
Odbiorca	biologiczna, psychologiczna	konatywna
Kontakt	komunikacyjna, lingwistyczna	fatyczna
Kodowanie	pragmatyczna, komunikacyjna	metajęzykowa
Efekt końcowy	lingwistyczna, komunikacyjna	poetycka

U Jakobsona poprzez kontekst realizuje się referencyjna funkcja języka. W odniesieniu do stereotypów stwierdzić można, że to w kontekście najbardziej mogłaby realizować się ich funkcja społeczna, a także lingwistyczna (czy szerzej – semiotyczna).

Nadawca i odbiorca są powiązani z funkcjami języka emotywną i konatywną. Z poglądu tego wynika, że nadawca i odbiorca najczęściej powinni korzystać z biologicznej i psychologicznej funkcji stereotypów.

Z kolei kontakt realizuje się poprzez fatyczną funkcję języka. Z funkcji stereotypów przy kontakcie najczęściej wynikają funkcje komunikacyjne i lingwistyczne (lub, szerzej, funkcje semiotyczne).

Kodowanie realizuje metajęzykowa funkcja języka. W tym elemencie aktu komunikacyjnego mogą uczestniczyć wszystkie funkcje stereotypów, ale najbardziej aktywna powinna być funkcja pragmatyczna.

Efekt Jakobson przedstawia poprzez poetycką funkcję języka. I tutaj dominującą funkcją języka musiałaby być lingwistyczna funkcja stereotypów poszerzona o funkcję komunikacyjną (to znaczy o element komunikacji niewerbalnej).

Wnioski

Stereotyp jest elementem niezbędnym w procesie funkcjonowania człowieka w świecie zewnętrznym. Jak wskazuje Iwan Pawłow, na miejscu utraconego stereotypu musi pojawić się nowy i dlatego stereotyp może mieć taką siłę i tak ciężko poddaje się transformacji czy też trudno sobie wyobrazić, że u uczestnika komunikacji może dojść do całkowitego wyrzeczenia się go. Stereotyp pełni ważną funkcję obronną. Uważam, że dotyczy to nie tylko stereotypu dynamicznego, ale i innych typów stereotypów wymienionych powyżej.

Jeżeli system badań nad stereotypem ułożyć w jego logicznym porządku, tzn. od rozpatrywania funkcji biologicznych, z którymi człowiek się rodzi (nie ma w naszym życiu niczego, co nie byłoby umotywowane wewnętrzną logiką organizmu), to wszystko wchodzi płynnie na swoje miejsce, a stereotyp nie jest już czymś nieznanym i niepożądanym, czemu należy zapobiegać i czego obojętnie trzeba się pozbyć.

Według Adama Schaffa stereotypów uczymy się razem z naszym rozwojem jednostkowym – od dziecka do dorosłości. Dlatego obcokrajowiec nie jest w stanie nauczyć się i korzystać ze stereotypów innego narodu (innej wspólnoty etnicznej), nawet jeżeli perfekcyjnie mówi w języku tego narodu.

Na wyższym poziomie rozwoju człowieka zaczynamy komunikować się (nie uwzględniam tutaj komunikacji matki z dzieckiem do momentu jego urodzenia), ucząc się stereotypów na poziomie niewerbalnym, na przykład, w postaci ilustracji do bajek, gdzie na ogół przedstawiane są stereotypy dobra i zła, piękna i brzydoty. Na późniejszym etapie zaczynamy uczyć się zasobów języka, a z nim także stereotypów werbalnych, które są niezbędne dla zorientowania się w bezgranicznej przestrzeni informacyjnej.

Na zakończenie stwierdzić należy, że bardzo istotne są stereotypy społeczne, które dają nam możliwość wyboru swego miejsca w społeczeństwie.

Przy takim schemacie podejścia do stereotypu wszystko uzyskuje swoje właściwe miejsce: stereotyp jest z nami od urodzenia i od tego momentu zaczyna pełnić swoje funkcje. Tymczasem w obrębie istniejącej współczesnej tendencji mówi się raczej o likwidacji stereotypów, o czym można łatwo się przekonać, wybierając w Internecie nazwę „stereotyp”. Tak więc stereotypem się straszy, podkreśla się, że myślenie stereotypowe jest nie do przyjęcia itd. Zwraca się uwagę na to, że obecność stereotypu może prowadzić do zniszczenia naszego

wewnętrzny systemu organizacji świata zewnętrznego. Z powyższej dyskusji wynika coś zupełnie przeciwnego.

Następnym faktem jest obecność stereotypu w każdym elemencie aktu komunikacyjnego. Czy jest to dobrze, czy też nie, to już inne pytanie.

Używanie stereotypu nie jest przejawem naszego poziomu intelektualnego, a tylko elementem i sposobem systematyzacji i zaznaczenia dominujących kierunków naszego jednostkowego i społeczno-kulturowego rozwoju.

Stereotyp jest zatem w naszym życiu niezbędny i nawet jeżeli rozszerzymy nasze poznanie jakiegoś zjawiska, to tym samym nie zniszczymy go, a tylko zamienimy na inny o wyższym poziomie poznawczym. Ten proces będzie zatem trwał, ponieważ nie jesteśmy w stanie ogarnąć całego świata i zebrać w pojedynczym umyśle ludzkim całej wiedzy światowej. Coś jednak pozostanie dla nas w wariancie odpowiednio uproszczonym, ale przy tym niezbędnym dla naszego poprawnego funkcjonowania w świecie. Stereotyp dynamiczny pozostaje na placu boju jako ten najważniejszy.

LITERATURA

- Bartmiński, J. 1988. „Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem – na przykładzie stereotypu matki”. W: Anusiewicz, J. i J. Bartmiński. (red.). 1998. **Stereotyp jako przedmiot lingwistyki: Teoria, metodologia, analizy empiryczne**. Wrocław: Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej.
- Berting, J. i C. Villain-Gandossi. 1995. „Rola i znaczenie stereotypów narodowych w stosunkach międzynarodowych: podejście interdyscyplinarne”. W: Wallas, T. (red.). **Narody i stereotypy**. Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury. 13–27.
- Chlewiński, Z. 1992. „Stereotypy: struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplinarna”. W: Chlewiński, Z. i I. Kurcz (red.). **Kolokwia psychologiczne. Stereotypy i uprzedzenia**. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Golka, M. 2008. **Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne**. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kofta, M. 2004. „Stereotypy i uprzedzenia a stosunki międzygrupowe: stare problemy i nowe idee”. W: Kofta, M. (red.) **Myślenie stereotypowe i uprzedzenia. Mechanizmy poznawcze i afektywne**. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN. 9–38.
- Lippman, W. 1949. **Public Opinion**. New York, London: The Free Press. A Division of Macmillan Publishing Co., Inc. New York: Colier Macmillan Publishers.
- Obrębska, M. 2007. „Myślenie stereotypowe w normie i patologii”. W: Domachowski, W. (red.). **Stereotypy i stereotypizacja**. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Quasthoff, U. 1998. „Etnocentryczne przetwarzanie informacji. Ambivalencja funkcji stereotypów w komunikacji międzykulturowej”. W: Anusiewicz, J. i J. Bartmiński. (red.). **Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne**. Wrocław: Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej. 11–30.
- Pawłow, I. 1990. **Odpowiedź fizjologa psychologom i inne prace**. Warszawa: PWN.
- Schaff, A. 1981. **Stereotypy a działania ludzkie**. Warszawa: Książka i Wiedza.

- Taifel, H. 1969. „Cognitive aspects of prejudice”. *Journal of Social Issues* 25. 79–97.
- Wojciszke, B. 1991. „Korzystanie z danych i pseudodanych w poznawaniu ludzi”. W: Kofta, M. i Z. Szutrowa (red.). *Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice z psychologii społecznej*. Warszawa: PWN.
- Wolański, N. 2006. *Ekologia człowieka. Podstawy ochrony środowiska*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Якобсон, Р. 1975. *Лингвистика и поэтика // Структурализм: „за” и „против”*. Москва.



CONCERNING LINGUOPOLITOLOGICAL, TERMINOLOGICAL AND ANTHROPOLOGICAL ASPECTS OF ECOLINGUISTICS

There are many directions, models and approaches in the modern ecolinguistics manifesting great changes in this domain since the term “language ecology” was introduced in 1972 by E. Haugen (Haugen 1972: 324–339). Perhaps the most important, basic division exists between the two main aspects of the relations between language and ecology, which may be called “language of ecology” and “ecology of language”. The first one, though having an interdisciplinary character, and its vocabulary being important not only for the environmental sciences, but also for the general biology, medicine, construction and architecture, technology, etc. in many ways has a routine terminological character. The second one, which is distinguished by multi-aspect and multi-dimensional character, became lately very topical due to the problems caused by globalization. In this article we concentrate on the second aspect of relations between language and ecology, namely on the problems of language environment and survival.

Alwin Fill, who is one of the leading researchers in the field, noticed that some ecolinguists use the concept of the eco-system metaphorically for language world systems which they analyse with the help of concepts transferred from biological ecology (Fill 2000). In our opinion metaphoric application of ecological terms is justly founded on the similarity of certain concepts related to biological and lingual environment: in both domains environment may be regarded as a certain system consisting of a number of components, some of them essential and constant, other variable and optional; neutral, beneficial or harmful. There is a certain similarity between linguistic and biological diversity, language systems may be viewed as competing eco-systems. Nowadays, it becomes more and more evident that quite in the same way as there is competition between biological species, there is competition between language systems.

Similarity between linguistic and biological diversity. Globalisation of the industry, economics, culture, even the everyday life – results in forming new conditions of the existence and interaction of the national languages. One of them is the lessening of the number of the actively used languages. According to the UNO calculations, during the current century approximately 2,500 of the presently functioning 3,000 languages will disappear from active usage. Director of Research for Living Tongues Institute for Endangered Languages at Swarthmore College (Pennsylvania) Dr. K. David Harrison predicts that 90% of the World's languages will be extinct by 2050. Other calculations mention 6,800 languages, or between 6,000 and 7,000 languages 90% of which are due to disappear, the outcome being roughly the same (Grenoble 2006; Gorter 2006). These statements sound tragically but the source of such statements may be rather terminological ignorance or slovenliness when not only dialects, but sometimes sub-dialects (one-village dialects – the smallest territorial varieties of language, means of everyday communication of inhabitants of one, seldom a few villages) as well are wrongfully included in the lists of languages (all sources maintain that it is difficult to give an exact figure of the number of languages that exist in the world, because the difference between a language and a dialect is not always clear-cut, though we know that dialects generally do not have writing systems and literature). In biology there is an analogous well-known phenomenon of variation within the species; there are constantly appearing slightly different organisms in response to changes in the environment. Some of them initiate new species, many disappear due to limitations of environment. In the same way many “minority languages” of today may be viewed. Obviously, the amount of the known biological species is much greater, reaching, according to Wikipedia, 100 millions, while the number of the known languages together with their dialects and subdialects perhaps would not exceed 100 thousand, but some similarities in competition for survival and domination might be noticed.

There may be various causes for disappearance of minority languages – the most natural one being establishing more precisely the status of some minor languages which in reality are dialects. For example in Dagestan some languages, such as chamalinskij, bagvalinskij, botlihsikij, godoberihskij, bezhtinskij, hvarshinskij, gunzibskij, ginuhskij, archinskij, buduhsikij, hinalugskij – are used by less than 5 thousand people each and do not have written form. They are close to losing the status of independent languages. It does not mean that they would disappear – rather they would be rightly apprehended as dialects of the closest wider used language systems. According to the latest publications some of them already are viewed as dialects. Thus, we rather have to deal with correcting the mistake of wrongly calling languages what in fact are dialects.

In modern conditions of globalisation of the world space and forming new states in some areas of Asia and Africa we may view centripetal tendencies

characteristic of the period of forming new states in Europe in Modern Times when local dialects stepped aside and the central dialect (London dialect for English, Île-de-France dialect for French, Florentine dialect for Italian, etc.) served as the basis for a national state language. Other existing regional languages, sometimes belonging to different language groups (i.e. Breton in France or Basque in Spain), survived only as dialects.

The process of transforming a language into a dialect may be accelerated due to the influence of a closely related language with the historically determined traditionally wide spectre of functioning (such as the case of the Ukrainian and the Byelorussian languages which at the end of the 1980s were being almost completely ousted by the Russian language). It may also be enhanced by the political reasons: an example is proclaiming Moldavian language a dialect of Romanian language with a view of uniting with Romania. And here the question of the national language policy arises.

Components of language situation studied by the newly found linguopolitology in ecolinguistics may be apprehended as language environment factors. There might be a certain correspondence between harmful and beneficial factors in biological and lingual environment with applying biological gradation of negative or positive influence to lingual environment; language systems viewed as eco-systems. At least nowadays alongside with stating that there are biological species that are endangered we may observe endangered language systems, namely the so-called minority languages as well.

In language strategy there are two types of language approaches – either language cultivation or hindering language development (Grinev 2010). In the case of *language cultivation* (*cultivation* – improving or development by careful attention, training or study – Longman dictionary of English language and culture) creating beneficial conditions for development of language may take various forms – simply promoting language by improving its state, raising its prestige (in M. Inoue's terminology – valorization of a particular language – Inoue 2006), advancing its vocabulary, simplifying its orthography and grammar, introducing benefits for its usage (preferences in communication, availability of literature, widening the scope of its usage, etc.), launching campaigns of promotion, state measures, such as standardization of a chosen language. Language standardization gives privilege, authority, and legitimacy to a particular language variety, and thus creates a hierarchy in which 'nonstandard' varieties, whether they are characterized as accents, dialects, or other languages, are marginalized. Such a linguistic hierarchy is often hegemonic in the sense that it is simply taken for granted by speakers. Even in a society where a multicultural, multiethnic, and multilingual ideal is officially celebrated and advocated, the standardness of language is tacitly assumed and naturalized in such a way that it is associated with moral superiority, class mobility, and 'culture.' (Inoue 2006). In some cases

language cultivation may take form of language revitalization as is the case of Celtic Irish in Ireland (Ni Ghearrain 2008) or Welsh in Great Britain. It may also take the crude form of language imposing, which contradicts the universally accepted notion of language rights, but nevertheless is still practiced in some European countries.

Language hindering (oppressing) also may take various forms: from **language retarding** by official and unofficial means and direct **language blocking** (obstructing its development) to **language extermination** (ousting, language genocide). Levels of harmfulness of various socio-political actions and factors may be discerned, making it possible to introduce a new aspect of classifying language situation:

- officially recognised, but not state language is experiencing low intensity harmful influence (Catalane in Spain, Russian in Kazakhstan),
- average intensity harmful influence – the language in question is not officially recognised, rather tolerated (Polish, Russian and Belarusian in Lithuania),
- high intensity harmful influence in the case of language oppressing (Polish, Russian, Byelorussians and Ukrainian in Latvia), and, finally,
- lethal conditions in the case of language genocide (conscious attempts of ousting Polish by the German during the occupation of Poland by the Nazi in the Second World War).

At the same time nowadays facilitation of international communication resulted in subsequent pressure of widely used languages on minor languages. Alongside with the official languages in multinational organisations there are working languages that are actually used in the majority of commissions: officially in the European Union there are 23 national languages, but as working languages only English, French and German are being used. This may be regarded as low intensity harmful factor for the rest of national languages. Besides officially recognised languages, there are some regional or minority languages spoken within the EU, which do not have official recognition at EU level. Some of them may have some official status within the member state and count many more speakers than some of the lesser-used official languages. They experience average intensity harmful environment on the international level. Further on, there are languages such as the Romani language spoken by Romani (Roma, or formerly ‘gypsy’) people, numbering over two million people in the EU, which is not official in any EU member state or polity and experience high intensity harmful influence – having no mass media and educational institutions.

According to Wikipedia, the European Union has a strict rule that all of its constituent member nations’ languages have parity and all documents are translated into these. However, the majority of new members since 1990, notably the Scandinavian and Eastern Europeans, have not insisted on this and have indicated a preparedness to conduct matters in one of the five principal languages of the

Western European nations (English, French, German, Italian and Spanish) because most diplomats are fluent in both their home language and at least one of these; there is in fact a marked preference by the newer members for English. Such political decisions put their respective native languages in harmful environment.

In the United Nations the official languages are the six languages that are used in the UN meetings, and in which all official UN documents are written. They are: Arabic, Chinese (Mandarin), English, French, Russian and Spanish. They seem to have beneficial environment in comparison with other national languages of the UN members. But there is a tendency to use in Secretariat and by the Secretary-General either English or French, which are in higher beneficial environments. Finally, in the majority of the cases English is chosen over French, which gives English the highest beneficial environment. According to Wikipedia, the United Nations has drawn criticism for relying too heavily on English, and not enough on the other five official languages. Spanish-speaking member states formally brought this to the attention of the Secretary-General in 2001. Over the last several years, resolutions of the General Assembly have urged the Secretariat to respect the parity of the six official languages, especially in the dissemination of public information (UN Resolution 63/100; UN Resolution 63/306). In several recent resolutions concerning human resources management at the UN, the General Assembly again has stressed the need to respect the equality of each of the two working languages of the Secretariat and requested the Secretary-General to ensure that vacancy announcements specify the need for either of the working languages [English and French] of the Secretariat unless the functions of the post require a specific working language (UN Resolution A/RES/59/266). On July 19, 2011, the General Assembly adopted Resolution No. A/RES/65/311 on multilingualism, calling on the Secretary-General, once again, to ensure that all six official languages are given equally favourable working conditions and resources. The resolution noted with concern that the multilingual development of the UN website had improved at a much slower rate than expected.

According to L.M. Fischer, the price of using English as a global language is too high. Each language may be regarded as a unique access road reflecting thousands of years of development in human perception and consciousness, while the vocabulary and grammar of a language gives presence to a distinct historical, geographical and cultural experience. The emerging nowadays linguistic monoculture raises serious questions about the need to preserve ecological diversity amongst the languages of the world (Fischer 2000).

If international political decisions have an impact on the language status, interior political decisions shape the language corpus, that is the shape of a language and here terminological aspects of the language system come into focus.

The importance of terminology in the era of globalisation stems from the fact that vocabulary is the most dynamic component of the language system, and nowadays the rapid growth of scientific and technological knowledge resulted in prevalence of special lexemes in every advanced language. Special lexical units comprise more than 99 percent of new words in modern languages. The growth of scientific and technical vocabularies is much faster than that of the everyday speech vocabulary, so at present the number of terms in some sciences (for example chemistry or biology) exceeds the number of common words. The full, unabridged version of the Webster's dictionary contains about 700,000 English words; at the same time in chemistry we know more than 1.5 million substances, modern biological terminology exceeds a million names for varieties of insects only, the overall number of the known species. In industry already at the beginning of the 1980-s more than 20 million types of various products were manufactured, each of them having its own special name; at present, according to the Infoterm (International Centre of Information on Terminology) data, their amount exceeds 100 million names.

In contrast to the common everyday vocabulary that is relatively stable and is not susceptible to substantial changes the special vocabulary may be regulated. Terminology always is a result of agreement on usage of certain names of concepts by specialists in the respective field of knowledge. Therefore special vocabulary is quite probably the only part of language that might be consciously manipulated and controlled. In many languages it is possible to work out sets of rules for coining new special lexical units and regulating the existing ones. There are reasons to believe that the most numerous layer of special word stock consisting of the so-called *nomens* might be successfully regulated and developed according to pre-established sets of rules. It should be mentioned that some linguistic problems, especially of the semantic nature could be much more clearly viewed in the domain of terminology which is connected with the precise nature of terms.

Controlling special vocabulary may enhance greatly the progress of science and technology. The success of contemporary research of the laws of thinking (especially creative) and simulating thinking processes, investigating development of human civilisation and stimulating scientific and technological progress largely depend on solving a number of terminological problems.

Finally, the latest anthropolinguistic data give reason to believe that there might be certain correspondences between the size of national vocabulary, the type of lexical units and the level of the national mentality. Therefore language management should concern itself primarily with advancing special vocabulary. Here, lingual eco-systems may acquire certain new features and certain problems estimated in a different way. For example, according to P. Muhlhauser, the European Union legislation requires intertranslatable environmental terminology

and the new member states model their terms on existing English expressions. In his opinion the resulting process can be characterized as semantic colonization (Mühlhäusler 2006). This coincides with the widespread purists' view of borrowing as contamination of national vocabulary. In terminology enhanced possibilities of international professional communication due to resulting international forms are more important than sticking to autochthonic lexical means, therefore borrowing is rather welcomed (there is also an example of English that profited greatly from extensive borrowing).

Among the interior factors influencing language system performance in professional communication environment we may view the need to exceed the limits of traditional linguistic notions, especially in professional discourse, which relies not only on verbal means of communication but on other types of meaningful units. Investigating fuller scope of semiotic units becomes possible within the framework of Communicology – an emerging new interdisciplinary science introduced by Professor Puppel. It should be mentioned that the need to overcome the limits of purely verbal communication was felt long ago and resulted in recent amendment of the basic terminological standard ISO 1087-1(2000) “Vocabulary of Terminology” by introducing the concept of ‘designation’ defined as ‘representation of a concept by a sign which denotes it’ instead of the former narrow viewing term as the only designator of the concept (Picht 2012). This confirms correctness of Professor Puppel’s ideas concerning the need to widen the scope of the modern communicative linguistics and opens new possibilities of investigating communication, especially the professional one.

If we try to estimate anthropolinguistic aspects of ecolinguistics it becomes clear that we still do not have studies of historic interaction between languages and their environment from the point of view of language competition and language survival. Perhaps the present attitudes towards the role of Latin in Middle Ages or national state policies in Newer Times may be slightly changed. Another group of questions concerns limits of variation in level of language reflecting the level of knowledge and thinking. It may turn out that some lingual systems may limit possibilities of ontogenesis.

To sum up, it should be stated that emergence of ecolinguistics creates possibilities of getting a fresh insight into the problems of minor languages survival. Borrowing conceptual-terminological system used in ecology and applying it to language environment uncovers certain similarities between them, unfolds new possibilities of analysing conditions of existence of languages. The common ground of ecolinguistics and linguopolitology is assessment of harmful and beneficial factors of language performance and survival resulting from political decisions and elaborating foundation of conscious language policy. Exploring terminological aspects of ecolinguistics makes it possible to realise the role of terminology in strengthening language position in lingual competition. Emer-

gence of communicology permits working out a holistic view of professional communication. Attempt at ecolinguistic interpretation of anthropolinguistic findings may result in discovering new directions of research.

REFERENCES

- Ammon, U. 2005. "Language Politics". In: **Encyclopedia of Language and Linguistics**. 2nd Ed. Elsevier.
- Fill, A. 2000. "Ecolinguistics". In: **Ecolinguistics. Language and Ecology**. – Graz. In: <http://www-gewi.uni-graz.at/ecoling/>.
- Fischer, L.M. 2000. "The Price of English as a Global Language". In: **Ecolinguistics: Language and Ecology**. – Graz. In: <http://www-gewi.uni-graz.at/ecoling/>.
- Gorter, D. 2006. "Minorities and Language". In: **Encyclopedia of Language and Linguistics**. 2nd Ed. Elsevier.
- Grenoble, L. 2006. "Endangered Languages". In: **Encyclopedia of Language and Linguistics**. 2nd Ed. Elsevier.
- Griniewicz, S. 2010. "Terminology and Language Policy (towards establishing rudiments of linguopolitology)". **Terminologija**. No.17.16–20.
- Haugen, E. 1972. "Language Ecology". In: Dil, A.S. (ed.). **The Ecology of Language**. Essays by Einar Haugen. Stanford, California: Stanford University Press.
- Inoue, M. 2006. "Standardization". In: **Encyclopedia of Language and Linguistics**. 2nd Ed. Elsevier.
- Mühlhäusler, P. 2006. "Environment and Language". In: **Encyclopedia of Language and Linguistics**. 2nd Ed. Elsevier.
- Ni Ghearaín, H. 2008. "Irish Terminology Policy". **eDITION**. Ausgabe 1/2008. 14–17.
- Picht, H. 2012. "Terminology Science: History and Evolution". **Terminologija**. No.18. (in print).
- Puppel, S. 2008. "Communicology: remarks on the reemergence of a paradigm in communication studies". In: Puppel, S. and M. Bogusławska-Tafelska. (eds.). **New pathways in linguistics 2008**. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. 11–22.
- UN Resolution 63/100 **Questions relating to information** (5 December 2008).
- UN Resolution 63/306 **Multilingualism** (9 September 2009).
- UN Resolution A/RES/59/266 **Human resources management** (23 December 2004).



THE MYTH OF GENDER COPYING

1. Introduction

In the early days of modern linguistics the status of loanwords has been discussed already intensively. However, gender of loanwords was a less popular issue. Nevertheless, Te Winkel (1901), one of the first serious studies on the history of Dutch, discussed the problem of gender assignment of loanwords. He claimed that loanwords usually keep the gender of the language of origin. Te Winkel came to his idea of gender copying since he assumed that adopting a form from a donor language with all original features is the normal way of borrowing. He may have thought so, since gender copying was seen as a result of universal semantic factors by von Humboldt (1827 = 1979) and later also by Baudouin de Courtenay (1929). After all, gender assignment is in the first place a matter of universal semantic factors, even more than of, for instance, referential arguments, according to these founding fathers of modern linguistics.

Corbett's (1991) modern canonical study on gender, questions the semantic nature of gender assignment and therefore the universality of it. He makes it clear that there is not such a thing as an overall universal system. Semantic, morphological and phonological criteria may play a role in gender assignment and it depends on the specific nature of a certain language which criterion gets priority. Besides, gender assignment becomes more complex and less rigid, since more and more languages become less stable.

The aim of this paper is to contrast the processes of gender assignment of loanwords in selected languages in order to find out whether there is one universal system of gender assignment of loanwords or whether that gender assignment in loanwords is language specific.

2. Recent studies

In recent years, change in gender systems has become a topic of research. Most of these studies concentrate on the changes in the pronominal system. Siemund (2008), who studied varieties of English all over the world, came to the conclusion that the pronominal system changed in the direction of an individuation hierarchy. So, [+count] or concrete nouns get the pronoun *he/she*, whereas [-count] or mass nouns will be referred to by *it*. Audring (2009) comes to a similar conclusion for Dutch and some German dialects.

Audring (2006) concentrated on the difference between the German and Dutch nominal and pronominal gender system. German has three genders both in the nominal and in the pronominal system, whereas modern standard Dutch has a two gender system when it comes to nouns, but still a three gender pronominal system. The two gender nominal system consists of a common and a neuter gender. Consequently, the difference between masculine and feminine has disappeared in Dutch where it concerns the nominal system. Common nouns get the definite article *de*, while neuter corresponds to *het*.

So in German it is completely correct to say:

- (1) Das Mädchen (N) das (N) seine (N/M) Tasche vergessen hat
The girl who forgot her bag

Mädchen is neuter and therefore corresponds to the relative pronoun *das*, which is the neuter form of the German relative pronoun. *Mädchen* also corresponds to *sein*, which is the neuter as well as the masculine form of the German possessive pronoun (3 person sg.).

For Modern Dutch the corresponding sentence is already ungrammatical:

- (2)* Het meisje (N) dat (N) zijn (N/M) tasje vergeten heeft

The ungrammaticality of sentence (2) is caused by the possessive *zijn*, since the male connotation of this form makes it impossible to refer to a female human being, although the noun *meisje* is neuter and *zijn* is also the neuter form of the possessive pronoun (3 person sg.).

Speakers of standard Dutch prefer (3) with the female possessive pronoun (3 person sg.) *haar* corresponding to the sex of the referent:

- (3) Het meisje(N) dat (N) haar (F) tasje vergeten heeft

Substandard but frequently used Dutch is:

- (4)? Het meisje (N) die (F/M) haar (F) tasje vergeten heeft

In this last example, the relative pronoun also becomes F/(M), which brings us to the conclusion that the pronominal system of Dutch is changing in the direction of a referential gender system.

Curzan (2003) studied gender shifts in the history of English. She described how the grammatical gender of Old English gradually disappeared and was replaced by a referential system in which the gender of nouns just as the use of personal pronouns became dependent on the natural gender of the referent.

From these three studies it will be clear that there is not such a thing as a rigid, universal system of gender assignment, whether semantic or not. Gender appears to be a category which is not completely inherent and stable. Pronominal gender systems seem to be open to change. We will now discuss nominal gender and will try to find out whether nominal gender systems are susceptible to changes as well, especially in cases of borrowing.

3. French Loanwords in Dutch

Te Winkel (1901: 142–149) discussed gender assignment of all nouns in Dutch, original Germanic-Dutch forms as well as loanwords. He still assumed that standard Dutch of his days had a three gender nominal system for the written language, which is extinct in modern standard Dutch now. In modern standard Dutch there are only two genders left: common gender and neuter.

Te Winkel paid special attention to loanwords, in particular to the ones coming from Latin and French (1901: 146–7). Usually, he said, a loanword keeps the gender it has in the donor language. Nevertheless, he realized that there are exceptions, such as *bos*, “woods”, from Middle Latin *buscus*, which in Middle Dutch was still masculine – the copied gender – , but later on became neuter by analogy with the neuter form *woud*, “woods”. On the other hand, formal aspects might have played a role as well. Latin *oleum*, “oil”, with its plural form *olea* has been interpreted as feminine because of the *a*-ending. That is why Dutch *olie*, which has been borrowed via French, was assigned feminine gender according to Te Winkel.

Formations with a borrowed French suffix such as *-ij* and *-age* are put forward by Te Winkel as an argument for gender copying. The Dutch nominal suffix *-ij*, – also *-erij* and *-ernij*, is derived from French *-ie*, and similar forms. The French forms ending in *-ie*, *-rie* and *-erie* are feminine:

(5) <i>garantie</i> (F)	guarantee	cf. <i>garant</i>
<i>pêcherie</i> (F)	fishery	<i>pêcher</i>
<i>gaminerie</i> (F)	prank	<i>gamin</i>

The corresponding Dutch nominal suffix is normally used to form deverbal nouns, according to Te Winkel. These nouns are feminine, just as French forms ending in *-ie* etc.

(6)	visserij (F)	fishery	cf. vissen V
	smederij (F)	forge	smeden V
	kleedij (F)	clothing	kleed N & kleden V

The suffix *-age* is a more complicated case. Te Winkel did not adduce examples from French, just as he did not produce French examples with *-ie*. He restricted himself to the borrowed, Dutch forms. The ultimate Dutch suffix *-age* results in feminine nouns, such as

(7)	vrijage (F)	flirtation	cf. vrijen
	lekkage (F)	leakage	lekken

However, the corresponding French suffix produces masculine nouns:

(8)	bondage (M)	bondage	sondage (M)	poll
	patronage (M)	patronage	passage (M)	passage
	séchage (M)	drying	tirage (M)	print

Apparently, Te Winkel's argument consists of two parts:

– the French masculine suffix does not and can not produce a neuter effect in Dutch. So the result must be either masculine or feminine;

– but because of the final schwa in Dutch the resulting forms have been interpreted as feminine instead of masculine. In older periods of Dutch nouns ending in *-e* were quite often seen as being feminine. This process of interpretation may be seen as a form of adaptation.

This last form of borrowing is more complicated than the instances of pure gender copying discussed in (5) and (6). In the second phase of the process the structure of the recipient language played a decisive role as well and therefore actually opposed to gender copying.

Moreover, Te Winkel does not explain why so many French loanwords become neuter in Dutch, whereas French only has a bivalent masculine-feminine gender system. He only discussed a few neuter examples, which gender he mainly explained by analogy. So *bosschage*, “boschage”, is neuter because of the corresponding neuter noun *bos*, “woods”. This is especially problematic since neuter gender is marked in Dutch. Only a relatively small proportion of all Dutch nouns are neuter (cf. Haeseryn et al. 1997²:149).

In his study on gender of common nouns borrowed from French, Goemans (1937: 783) followed Te Winkel's reasoning. Goemans simply pointed to analogy, without explaining how this process of analogy operated and how it could be held responsible for such a comparatively massive collection of neuter loanwords from French.

Te Winkel's hypothesis of gender copying and analogical adaptation in case of exceptions remained the main explanation for almost the whole 20th century.

It was only Geerts (1970) who criticized Te Winkel. Geerts (1970: 48) expected the system of a recipient language to be so powerful that loanwords have to fit into the classification of this language.

The first who analysed the vast group of neuter French loanwords in Dutch was Jeanine Treffers-Daller (1994). She also suggested a form of analogy but a phonological analogy: "... disyllabic French borrowings, most of which have stress on the second syllable, become neuter through analogy with the neutral deverbal [Dutch] nouns that have stress on the second syllable ..." (Treffers-Daller 1994: 137).

That is why borrowed forms have been taken over with their original stress pattern. Subsequently, this formal feature, the stress pattern, has been interpreted within the system of the recipient language and has been seen as a marker for neuter gender. Thus, the first part of the process of borrowing can be seen as a form of copying. In the second phase the structure of the recipient language played a decisive role and resulted in a form of adaptation, which is of course contrary to gender copying.

Van Marle (2004) criticized the analysis of Treffers-Daller. He made a distinction between two forms of Dutch: standard Dutch with its two gender nominal system and the dialects of the South, mainly Flanders.

In the last group of dialects, and also in the supra-regional more or less standardized forms spoken in this area, the gender of French loanwords is a simple matter of gender copying. French masculine nouns remain masculine in the dialects of the South and nouns that are feminine in French remain feminine in these dialects. (Van Marle 2004: 917). There is no place for a neuter gender in this process of borrowing.

In standard Dutch loanwords from French usually get neuter gender and so belong to that part of the lexicon which is marked for gender, according to Van Marle (2004: 917). Hamans (2009: 23) questioned Van Marle's observation that most of the French loanwords become neuter. However, this does not affect Van Marle's analysis essentially, which claims a special status in the lexicon for French loanwords. French loanwords behave differently from the autochthonous part of the lexicon in many respects. Therefore, they should be marked as a special group, a 'Romance stratum'. One of the markers for this special character appears to be neuter gender in Van Marle's opinion.

Anyhow, in this case, gender assignment has nothing to do with gender copying anymore. To the contrary, the Romance stratum distinguishes itself from the rest of the lexicon and from its origin by a special rule of neuter gender assignment.

This conclusion of Van Marle is not the final word on French loanwords in Dutch. Recently Van der Horst (2009) noted the discussion about the gender of the word "le Louvre" 'the Louvre' in Dutch. Normally it is *het Louvre*, a neuter

form that may be explained as part of the Romance stratum or by analogy to the Dutch noun *het museum*, which is also neuter. However, there is a small, but influential group of writers and other literati who claim that the form should be *de Louvre* with common gender since the original French form is *le Louvre*. This last form is a clear example and at the same time an evident plea for gender copying.

Audring and Booij (2009: 15) say a few words about ‘borrowing effects’. Although they do not discuss borrowing of gender or gender copying in detail, they claim that one may expect gender ‘transfer’. Unfortunately, borrowing turns out to be far more complicated.

4. English Loanwords in Dutch

Awedyk, Fisiak and Hamans (2005) studied English loanwords in several languages. For Dutch they conclude to a general rule and to some rule based exceptions.

The main rule is that English loanwords get common gender in Dutch

(9)	the trustee	de trustee	the shop	de shop
	the city	de city	the cup	de cup
	the roast beef	de rosbief	the output	de output
	the nonsense	de nonsens	the set	de set

This might be seen as a form of gender copying, since English has common gender for nouns only and Dutch seems to accept these loanwords without any changes.

However, not all English loanwords keep common gender in Dutch. There are morphological, phonological and semantic exceptions, just as a few exceptions that may be explained by means of analogy.

Morphological and phonological exceptions follow that part of the Dutch system of gender assignment which is morphologically or phonologically rule based, such as

(10)	infinitives used as nouns are neuter			
	het slapen	sleep	het shoppen	shop
	het lopen	walk	het racen	race
(11)	nouns with a final part <i>-ement</i> are neuter			
	het reglement	regulations	het agreement	agreement
	het kampement	encampment	het statement	statement
(12)	nouns with a final stressed cluster <i>-et</i> are neuter			
	het debet	debet	het budget	budget
	het sorbet	sorbet	het racket	racket

Semantic exceptions also follow the rules of the recipient language. In Dutch names of languages are neuter, just as abstract collective nouns or terms for sports:

(13) het Spaans	Spanish	het Pascal	Pascal
het Limburgs	Limburger	het slang	slang
het metaal	metal	het plastic	plastic
het forum	panel discussion	het panel	panel
het schaken	chess	het bridge	bridge
het korfbal	korfbal	het golf	golf

Analogical formations are for instance

(14) het billboard	because of	het bord	sign
het copyright	because of	het recht	law

The examples in (9), which may be supplemented by hundreds and hundreds of other forms, suggest that gender copying is the main rule. But since common gender is the unmarked gender for Dutch nouns this type of borrowing does not offer a very convincing argument for gender copying. On the other hand examples (10) – (13) show that adaptation to the grammar of the recipient language operates as well. So only in case the loanword fits into the Dutch pattern of gender assignment automatically – and this is usually the case as in (9) – gender copying works.

What becomes clear from the examples (10) – (13) is that the three factors Corbett (1991) mentions – morphological, phonological and semantic criteria – operate here too, when it comes to adaptation to the Dutch system.

5. German loanwords in Dutch

German has a three gender system for nouns, with a masculine definite article *der*, a feminine *die* and a neuter *das*. The German system is still completely vital. Since Dutch has a nominal system with common and neuter gender only, one may expect some problems. However, the main rule is quite simple (Hamans 2009: 26).

German loanwords usually keep the same gender in Dutch as they have in German, on the understanding that German masculine and feminine both become common gender in Dutch.

(15) die Hetze	de hetze	smear campaign
die Kür	de kür	freestyle test
die Ansichtkarte	de ansichtkaart	postcard

der Gletsjer	de gletsjer	glacier
der Krach	de krach	crash
der Putsch	de putsch	putsch
das Bestek	het bestek	cutlery
das Lehnwort	het leenwoord	loanword
das Sperrfeuer	het spervuur	curtain fire

However, there are exceptions as well, which can be explained by analogy to already existing Dutch words.

(16) das Waldhorn	<i>de</i> waldhoorn	French horn	because of <i>de</i> hoorn “horn”
das Edelweiss	<i>de</i> edelweiss ¹	edelweiss	because of the rule of plant and flower names, which are normally feminine in Dutch
das Schnitzel	<i>de</i> schnitzel	cutlet/schnitzel	cutlet/schnitzel by analogy with <i>de</i> biefstuk, “steak”, <i>de</i> karbonade “cutlet”, <i>de</i> rosbief “roast beef”
der Kurort	<i>het</i> kuuroord	health resort	because of <i>het</i> oord “place”
die Kennzahl	<i>het</i> kengetal	dialing code	because of <i>het</i> getal “number”
die Hochsaison	<i>het</i> hoogseizoen	high season	because of <i>het</i> seizoen “season”

On the one hand, German loanwords in Dutch seem to follow an adapted version of gender copying, on the other hand, it is quite clear that nouns that resemble existing Dutch words tend to adapt their gender by analogy with these words. Plain gender copying does not take place in the process of borrowing from German.

6. English loanwords in German and Norwegian Bokmål

In contrast to Dutch, German has a trivalent gender system, whereas the English gender system is only bivalent. This makes the borrowing of English nouns into German a more complicated question than that of borrowing into Dutch. There seems not to be a general rule, when it comes to English loanwords in German. Maybe this is a result of the complex gender system of German itself. Unlike for instance Latin and Polish the morphological structure of German words tells very little about their gender. According to Nettmann-Multanowska (2003: 98), gender assignment is a complex process wherein meaning and form seem to conflict.

Therefore, the integration of nouns into German is determined by a number of semantic, morphological and phonological factors (see for details Awedyk, Fisiak and Hamans 2005: 301/2, and especially Arndt: 1970).

¹ Some Dutch dictionaries give *het edelweiss*. Thus with gender copying.

Bokmål is a language with only common gender and neuter, just as Dutch. So one might expect a pattern of borrowing similar to that of Dutch. However, there is no main rule, according to Graedler (1998). Three factors are of primary importance in the process of borrowing and in the following order: semantic aspects, morphological factors and analogy with Norwegian nouns. The semantic factor says that for instance nouns with [+animate] referents get common gender, just as nouns with [-animate] referents but from such semantic fields as music, beverage and transport. Examples are given in (17). The morphological factor determines gender assignment of for instance nouns ending in *-ing*, *-er* and *-or* (common gender), whereas final *-ment* leads to neuter.

(17)		Common Gender		Neuter Gender
	jockey	gin-tonic	doping	agreement
	suffragette	whisky	printer	argument
	caravan	folk	motor	element
	truck	jazz	kalkulator	(‘calculator’)

To sum up: for German and Bokmål there seems not to exist a main rule. Moreover, gender copying does not operate at all in these two languages.

7. English loanwords in Polish

Polish is a language with a stable gender system which is mainly phonological and determined by word endings. Moreover, Polish has a trivalent gender system.

Highly simplified, the system is as follows (cf. Awedyk, Fisiak & Hamans (2005: 305) and Hamans 2009: 29/30):

- masculine nouns usually end in a (non soft) consonant, such as *sad* ‘orchard’ and *stół* ‘table’
- feminine nouns normally have as a ending *-a*, such as *książka* ‘book’ and *ryba* ‘fish’, while some end in a soft consonant, such as *noc* ‘night’ and *mysz* ‘mouse’
- most neuter nouns end in *-o* or also *-e*, such as *lato* ‘summer’, *słowo* ‘word’ as well as *imię* ‘name’ and *słońce* ‘sun’.

Referential gender assignment is exceptional in Polish. Even words with a clear female referent get masculine or neuter gender depending on the phonological shape of the word ending.

(18)	babsztyl	M	unpleasant woman	related to <i>baba</i> F woman
	garkotłuk	M	female kitchen staff	related to <i>garnek</i> M cooking pot
	kurwizjon	M	invective for a woman	related to <i>kurwa</i> F prostitute
	kurwiszcze	N	invective for a woman	related to <i>kurwa</i> F prostitute

In informal Polish, where it is quite normal to use hypocoristic forms for personal names, it may happen that masculine diminutive endings are used with women's names². Ultimately these forms look like masculine diminutives. Consequently, the nouns get the masculine demonstrative pronoun *ten* – the corresponding feminine form is *ta* and the neuter *to* – and should be described as masculine therefore.

(19) Kasia	F	ten Kasik	M
Ewa	F	ten Ewcik	M
Sława	F	ten Sławcik	M

The stability of the Polish phonologically based gender system suggests that loanwords should adapt to the system of the recipient language and not keep the gender of the original language. This turns out to be true.

Fisiak (1975), Awedyk, Fisiak and Hamans (2005: 305) and Więclawska-Szymańska (2009: 44) came to the conclusion that the main rule for English loanwords in Polish is to follow the Polish gender system

(20) bridge	brydż	M
hooligan	chuligan	M
deposit	depozyt	M
abaca	abaka	F “kind of Philippine banana, ‘Musa textiles’ ”
Britannia	brytania	F “kind of alloy”
Liberia	Liberia	F “name of the Republic of Liberia, founded by freed American slaves. Therefore, English is the official language.
canoe	canoe	N
mangrove	mangrowe	N
judo	dżudo	N

Although the Polish gender system is highly stable and more or less fixed, there occur a few exceptions as far as loanwords from English are concerned. All these exceptions can be explained by semantic association, a form of analogy.

(21) miss	F	because of natural gender of the possible referents
lady	F	because of natural gender of the possible referents
girl	F	because of natural gender of the possible referents

² The use of masculine forms for special females is not typical for Polish. Hamans (1989: 80–82) described how one may address female next of kin and next-door neighbours with masculine personal pronouns in some Dutch dialects. In this way, the same extent of respect will be assigned to women of the own ‘group’ as to men. Tobin (2001 & 2005) discussed the issue of gender switch in Hebrew and other languages. He came to the conclusion that a switch from feminine to masculine in the use of personal pronouns for female referents implies a higher degree of affection, intimacy and solidarity.

dingo	M	(not N)	because of association with <i>pies</i> M, 'dog'
city	N		because of association with <i>miasto</i> N, 'city'
gentry	F		because of association with <i>szlachta</i> F, 'nobility'

8. Other loanwords in Polish

Loanwords from other languages do not show a different pattern in Polish. For instance, loanwords from German stay masculine if they end in a consonant.

(22)	der Zucker	M	cukier	M	sugar
	der Ring	M	rynek	M	market
	der Reim	M	rym	M	rhyme

German nouns seldom end in a vowel, except schwa. This schwa becomes *-a* in Polish.

(23)	die Brühe	F	breja	F	broth
	die Fuhre	F	fura	F	cart
	die Kneipe	F	knajpa	F	pub

A loanword ending on a full vowel *-o* becomes neuter automatically.

(24)	das Kino	N	kino	N	cinema
------	----------	---	------	---	--------

The German examples (22) – (24) could be considered as an argument for gender copying. The same may look for French loanwords.

(25)	le balcon	M	balkon	M	balcony
	le ciment	M	cement	M	cement
	le mecenat	M	mecenat	M	maecenatism

French words seldom end in *-a*. So, this is not an option for French loanwords in Polish. In spite of that there are many French loanwords with a final *-a* in Polish. These are nouns which end in *-ion* or *-ie* in French.

(26)	la rébellion	F	rebelia	F	rebellion
	la recension	F	recenzja	F	review
	la bourgeoisie	F	burżuazja	F	bourgeoisie
	la cérémonie	F	ceremonia	F	ceremony

So far borrowing from German and French might be analyzed as a form of gender copying as well. However, loanwords ending in *-o*, *-e*, *-u* and *-i* do not keep the gender of the donor language. They all follow the system of the recipient language Polish and become neuter.

(27)	le metro	M	metro	N	metro
	le bureau	M	biuro	N	office
	la purée	F	purée	N	mashed potatoes
	le menu	M	menu	N	menu
	le taxi	M	taxi	N	taxi
	le safari	M	safari	N	safari

This rule, that loanwords become adapted to the system of Polish gender-wise, has been confirmed by loanwords from other languages. These loanwords receive the gender which corresponds with its final segment.

(28)	diva	(Italian)	diwa	F
	mafia	(Italian)	mafia	F
	pizza	(Italian)	pizza	F
	cholera	(Latin/Greek)	cholera	F
	saga	(Old Norse)	saga	F
	swastika	(Sanskrit)	swastyka	F
	placebo	(Latin)	placebo	N

The same pattern appears when one takes a look at the names of countries or makes of cars.

(29)	Algeria	F	Kuwejt	M	Kongo	N
	Birma	F	Wietnam	M	Peru	N
	Tunezja	F	Yemen	M	Zimbabwe	N
(30)	ten Mercedes	M				
	ta Skoda	F				
	to Volvo	N				

These last examples show that gender copying is not a serious option for Polish. It is the grammar of the recipient language which determines gender assignment, let it be that quite a few loanwords from different languages keep the gender they had already in the donor language. But that is not because of gender copying, but since the structure of the recipient language assigns the same gender to these loanwords on the basis of structural arguments coming from the recipient language itself.

9. Conclusions

From the examples given so far and from the languages analysed, one must conclude that gender copying is not the general rule. Even German and English loanwords in Dutch, which in a way could be described as a result of (adapted) forms of gender copying, cannot be considered to offer convincing examples for

gender copying. Especially the Polish examples show that it is the grammar of the recipient language that determines gender assignment in this language. The only clear counterexample seems to be the Southern dialects of the Dutch speaking area, as claimed by Van Marle (2004). But just these dialect data have been questioned by De Schutter and Taeldeman (2009). Their research seems to point to a more complicated gender situation. Only in the bilingual city of Brussels speakers of the local dialect appear to copy the French gender system into their Dutch dialect. So only bilingual speakers who have equal access to two grammars seem to be able to transfer a part of one grammar to the other. In case this is true, it is not very surprising to note that scholars such as Te Winkel, who lived in a period in which educated people had a very good command of French, thought that gender copying was a reality at least for the written language.

In all other cases, it is the grammar of the recipient language that determines gender assignment of loanwords. This is the general rule. As a matter of fact, the practical details of this rule differ from language to language. The explanation for this may be found in the fact that not all languages are equally stable when it comes to their gender system. Except for cases of social bilingualism, the general principle is that of adaptation of loanwords. Only the language specific rules differ. In this respect Corbett (1991) is right.

REFERENCES

- Arndt, W.W. 1970. "Nonrandom assignment of loanwords: German noun gender". *Word* 26. 244–53.
- Audring, J. 2006. "Pronominal gender in spoken Dutch". *Journal of Germanic Linguistics* 182. 85–116.
- Audring, J. 2009. *Reinventing pronoun gender*. Utrecht: LOT.
- Audring, J. and G. Booij. 2009. "Genus als probleemcategorie". *Taal en Tongval* 61. 13–37.
- Awedyk, W., Fisiak, J. and C. Hamans. 2005. "Do loanwords have sex?". In: Smelik, B., Hofman, R., Cram, D. and C. Hamans. (eds.). *A companion in linguistics. A festschrift for Anders Ahlqvist on the occasion of his sixtieth birthday*. Nijmegen: De Keltische Draak. 296–309.
- Baudouin de Courtenay, J. 1929. "Einfluss der Sprache auf Weltanschauung und Stimmung". *Prace Filologiczne* 14. 185–256.
- Corbett, G. 1991. *Gender*. Cambridge textbooks in linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Curzan, A. 2003. *Gender shifts in the history of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Schutter, G. and J. Taeldeman. 2009. "Het genus van leenwoorden in de Vlaamse en de Brabantse dialecten in België. Perspectieven op het Genus in het Nederlands". *Taal en Tongval* 61. 38–81.
- Fisiak, J. 1975. "Some remarks concerning the noun gender assignment of loanwords". *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego/ Bulletin de la Société Polonaise de Linguistique* 33. 59–63.
- Geerts, G. 1970. "De nominale klassifikatie van ontleeningen". *De Nieuwe Taalgids* 63. 43–53.
- Goemans, L. 1937. "Over het geslacht van aan het Fransch ontleende zaaknamen in het Nederlandsch." *Verslagen en Mededelingen der Koninklijke Vlaamsche Academie voor Taal- en Letterkunde*. 769–789.

- Graedler, A.-L. 1998. **Morphological, semantic and functional aspects of English lexical borrowings in Norwegian**. Acta Humaniora 40. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hamans, C. 1989. **Over Taal**. Amsterdam: Nijgh & Van Ditmar.
- Hamans, C. 2009. "Het geslacht van leenwoorden". In: Burger, W. and M. Pienaar. (eds.). **Die Tand van die Tyd. Opstelle opgedra aan Jac Conradie**. Stellenbosch: Sun Press. 21–34.
- Hasereyn, W., Romijn, K., Geerts, G., De Rooij, J. and M. Van den Toorn. (eds.). 1997². **Algemene Nederlandse spraakkunst**. Groningen & Deurne: Martinus Nijhoff & Wolters Plantyn. 2 vols.
- von Humboldt, W. 1827=1979. "Über den Dualis". **Schriften zur Sprachphilosophie**. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 113–143.
- Nettmann-Mulanowska, K. 2003. **English loanwords in Polish and German after 1945: Orthography and morphology**. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Siemund, P. 2008. **Pronominal gender in English. A study of English varieties from a cross-linguistic perspective**. London: Routledge.
- Te Winkel, J. 1901. **Geschiedenis der Nederlandsche Taal**. Naar de tweede Hoogduitsche uitgave met toestemming van den schrijver vertaald door dr. F.C. Wieder. Culemborg: Blom & Olivierse.
- Tobin, Y. 2001. "Gender switch in modern Hebrew". In: Hellinger, M. and B. Hadmod. (eds.). **Gender across languages. The linguistic representation of women and men**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins: 1. 177–198.
- Tobin, Y. 2005. "Call me Yigal: gender Switch in Modern-Hebrew". **Memoria de la Conferencia Lingüística Internacional 2005**. La Habana Cuba: El Instituto de Lingüística y Literatura. CD Rom 25pp.
- Treffers-Daller, J. 1993. **Mixing two languages**. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Van der Horst, J. 2009. "De Louvre". **Nieuwsbrief Internationale Vereniging voor Neerlandistiek, IVN-krant** 14 (6). 9–10. www.ivnnl.com
- Van Marle, J. 2004. "Nogmaals het genus van Franse leenwoorden in het Nederlands". In: De Caluwe, J., De Schutter, G., Devos, M. and J. Van Keymeulen. (eds.). **Taeldeman, man van de taal, schatbewaarder van de taal**. Gent: Academia Press. 917–925.
- Więclawska-Szymańska, E. 2009. "Lexical importation and integration: The case of English-rooted Polish legalese". **SKASE Journal of Theoretical Linguistics** 6 (2) [2009-12-21]: 39–53. www.skase.sk/Volumes/JTL14/pdf_doc/03.pdf



THE ARCTIC PIDGIN RUSSENORSK AND THE VARDØ MERCHANTS' REDUCED RUSSIAN – IMPORTANT ELEMENTS OF TRADE AND LANGUAGE ECOLOGY OF 19TH CENTURY NORTHERN NORWAY

The language ecological situation of northern Norway in the 19th century was multifaceted and complex, involving at least the following languages: Norwegian, Sami, Finnish, Russian, Danish, Swedish, and, in addition, two well documented results of language contact – the pidgin Russenorsk, and the so-called “Vardø merchants’ reduced Russian”. In this situation, Russenorsk and the Vardø merchants’ reduced Russian both functioned as important means of communication between Norwegians and Russians in the substantial trade between the two parties. The relationship between these two outcomes of language contact reveals how the initial high social status of one of them (Russenorsk) was dependent on being the sole means of communication between Norwegians and Russians, and how this social status declined rapidly when the other variety (The Vardø merchants’ reduced Russian) emerged and developed around the middle of the 19th century.

This paper aims at describing how the interplay between these two language contact varieties demonstrates some general features concerning the social status attributed to different linguistic varieties.

Russenorsk

The Arctic dual-source pidgin Russenorsk developed during the second half of the 18th century primarily from local northern dialects of Norwegian and northern Russian, but also with minor contributions from other languages. It was

used in barter trade in northern Norway for around 150 years, up until the Russian Revolution in 1917. The barter trade was highly favourable to both parties, Norwegian fishermen and Russian skippers/merchants, and therefore developed in the 18th century in spite of being illegal in the beginning. The Russians had a flour and grain surplus but lacked fish – being orthodox Christians – for their long fast periods, the Norwegians had fish but lacked flour, grain and other supplies. Russenorsk's main period of use was, however, not the 18th, but the 19th century when trading between Russians and Norwegians reached large and quite substantial proportions. This trade constituted the socio-economic basis for Russenorsk, and when it gradually gave way to cash trade early in the 20th century, the language lost ground and disappeared. (The main reference work on Russenorsk, is Broch and Jahr 1981 (with a 2nd ed. 1984), in English: Broch and Jahr 1984, cf. Jahr 1996, 2003).

This pidgin, located distant from other historically well-documented pidgin, i.e. far above the Arctic Circle, is now extinct. We therefore have to rely on written material in our study of Russenorsk. However, the available texts allow for studies of both lexicon and grammar. They consist of isolated sentences, word lists and conversations in dialogue-form. Altogether, they include some 400 different words, with a core of 150–200 lexemes. Most of them are related to the barter trade. In spite of being formed as a dual-source pidgin – developed from two Indo-European languages – it shows most of the features common to all pidgin languages, and it exhibits several features which makes it theoretically interesting in comparison to other pidgins.

The characteristic linguistic features of Russenorsk can be summarized briefly as follows:

a) The phonology reflects Norwegian and Russian – however, sounds and consonant clusters not found in both languages are avoided or simplified, therefore *gav* ('sea') < Norw. *hav*, since Russian lacks the sound [h].

b) 1st and 2nd personal/possessive pronouns are *moja* ('I/me/my/mine') and *tvoja* ('you/your').

c) *po* 'on' is the only preposition.

d) *-om* is the general verbal marker (e.g. *kopom* 'buy'), although not always used. Verbs exhibit no markers for tense or person. However, a special *po+V* construction represents a possible TMA (Tense, Mood, Aspect) device (cf. Jahr 2003).

e) *-a* tends to mark nouns (e.g. *fiska* 'fish'), which are not inflected and have no plurals.

f) There is no copula.

g) *kak* functions as a general question marker.

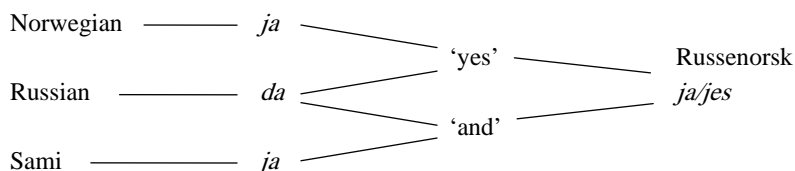
h) The vocabulary derives mostly from Norwegian and Russian, but contains a number of lexical items from other European languages (e.g. *slipom* 'sleep',

from English). There are many lexical synonyms (from Russian and Norwegian equivalents being transferred to Russenorsk).

i) Russenorsk has SVO syntax. Sentences with adverbial(s) are, however, verb final (e.g. *moja kopom fiska* 'I buy fish'; *moja po tvoja fiska kopom* 'I buy fish from you'). Most sentences are combined paratactically (with *i*, *ja*, *jes* as coordinating conjunctions), but embedding is attested (with *kak* as the subordinating conjunction). The syntactic possibilities are quite restricted. Most syntactic variation is found in interrogative sentences, since Russenorsk was mainly used to make inquiries about prices and to barter for merchandise.

To a stabilized grammatical and lexical core, a variety of lexical items could be added when the situation called for it.

An interesting feature of Sami influence in Russenorsk is the following: In Russenorsk, the Russian *da* 'yes' is used in the affirmative meaning only, not as a conjunction with the meaning 'and', which it may have in Russian. Instead, the word *ja* is used in Russenorsk (together with *jes* < English 'yes') meaning both 'yes' and 'and'. In Norwegian *ja* means only 'yes', but in Sami (and Finnish) *ja* means 'and'. In Russenorsk we see, then, that the word *ja/jes* has a meaning derived from both Norwegian ('yes') and Sami ('and'), making a parallel to Russian *da*. The relationship between Russian *da*, Norwegian *ja*, Sami *ja* and Russenorsk *ja/jes* can be illustrated as follows:



The social status of Russenorsk

It is well established that pidgin and creole languages usually have a low social status in the speech communities in which they are used. It is widely believed that these languages are 'corrupted', 'unstructured', 'babytalk' and so on. Todd (1974: 1) summarizes: "Popularly, they [i.e. pidgins and creoles] are thought to be inferior, haphazard, broken, bastardized versions of older, longer established languages". Since Loreto Todd wrote this in 1974, we do have had some important development concerning the social status of pidgins and creoles, the famous 1979 Ann Arbor ruling being one of them. A law suit was filed in 1977 on behalf of 11 Ann Arbor schoolchildren, aged 6 to 13, to gain academic

recognition of what was then termed Black English. The judge ruled that the schoolchildren's vernacular was a language system in its own right, a postcreole variety of English, and that the students should be allowed to use it in class. The linguist who explained this to the court was John L. Dillard, himself an expert on African American English, as it is called today.

Although such positive steps have been taken concerning the social status of pidgin and creole languages, and others could be mentioned, it is nevertheless still the case that most pidgins and creoles in the world suffer from being socially stigmatized in comparison to other language varieties.

In sociolinguistics, it is established knowledge that the social status of any given linguistic form, or of a spoken variety, is dependent not on the form itself and its physical manifestation, or the variety itself, but on who uses the form, or the variety. This goes for pidgins and creoles as well, the social evaluation and status of a pidgin is dependent mainly on who uses the actual pidgin, and not primarily on the characterization of the language as 'broken', 'corrupted', 'unstructured' and the like. The history of Russenorsk shows quite convincingly how this social mechanism works. Russenorsk developed in the second half of the 18th century and stayed surprisingly stable during the 19th century, which is the main period of use. Its first attestations are found in court documents from 1785 and 1807 (Broch and Jahr [1981] 1984: 64–65).

Baron F. W. Wedel Jarlsberg (1787–1863) was the King's Governor of the county of Finnmark. In the years 1812 to 1814, he wrote several memoranda about the northern province of the then Danish-Norwegian kingdom. (In 1814, Norway became a kingdom of its own; however, in a weak personal union with Sweden. Until 1905, the two countries shared king and foreign policy, but little more.) These notes from Finnmark by baron Wedel Jarlsberg were published posthumously in 1887. After commenting on the use of Norwegian, Sami and Finnish in Finnmark, Wedel Jarlsberg notes an important observation: "A fourth language is also spoken in Finnmark, put together from Norwegian, Russian, Dutch, German, Sami and maybe Finnish. One could call it the Trade Language, because it is used by traders in order for them to understand each other. However, it is only used when dealing with Russians" (Wedel Jarlsberg 1887: 152, my translation).

It is quite significant that Governor Wedel Jarlsberg calls Russenorsk, a pidgin language, a "language". He does not give any downgrading comments concerning it, on the contrary, he calls it "a fourth language" used alongside the three others (Norwegian, Sami and Finnish), although, according to him, it was only used when trading with the Russians. The fact that he mentions Russenorsk together with the three main languages of northern Norway proves that it was commonly used at the time and enjoyed, we have to assume, a social status along with the three other languages he mentions.

A later reference to Russenorsk and its use, we find in G. P. Blom (1830), who reported from a journey to the north of Scandinavia in 1827. Blom claims that Russenorsk was incomprehensible to those who had not learned it. He describes Russenorsk as “a kind of Norwegian which is spoken and understood by those who are accustomed to dealing with the Russians” (Blom 1830: 298, my translation). We thus see that the first two persons who mention Russenorsk (Wedel Jarlsberg and Blom) treated it on a par with other languages in the area. This applies especially to Wedel Jarlsberg, but Blom also describes Russenorsk without using depreciatory terms. From the year 1842, we have as many as four different and independent reports about Russenorsk (Rode 1842, Lund 1842, Lönnrot [1842] 1911, Siljeström 1842). Here, we find both examples and short characterizations of the language. None of these authors were themselves from northern Norway or had any command of Russenorsk. They had either worked in the area (Rode) or travelled there (Lund, Lönnrot, Siljeström). None of them seem to have been aware of the social evaluation of the language, but their reports testify to the fact that both fishermen and merchants had to use Russenorsk in dealing with the Russians.

At the time, the local upper classes were made up of merchants and a few civil servants. The lower classes primarily comprised people who were both fishermen and farmers, with small farms.

Up till the middle of the 19th century, then, both the upper and lower classes had to resort to Russenorsk in their communications with the Russians. But around 1850, there seems to have been a change. An anonymous writer of an article in the journal *Skilling-Magazin* (1855: 231) claims that Russenorsk “until now has been the usual means of communication between the two nations [Norwegians and Russians], but in recent years, most of the Norwegian merchants in Finnmark have begun to use Russian. The result is that these people now mostly use the latter language [Russian] in their communication with the Russians.” It is interesting to note that the anonymous writer reports this from the town of Vardø.

From this we can assume that there was an important turning point in the history of Russenorsk around 1850. Before 1850, Russenorsk was commonly used by Norwegians, both fishermen and merchants, in dealing with the Russians. After 1850, it was mostly fishermen who used Russenorsk, while the merchants learned Russian by spending one or two years with business colleagues in Russia, especially in Archangel. (Olsen 1965: 139; Korneliussen 1968: 365)

In 1870, Ludvig Kristensen Daa calls Russenorsk “dette Kragemaal” (literally ‘this crow-language’), but he “admits” that he “has only heard a few words of this Russenorsk. All of them contained ridiculous misunderstandings; still they were understood by both nations” (Daa 1870: 162). A.W.S. Brun (1878: 82) characterizes Russenorsk as “a hodgepodge” and a “Sjakersprog” = derog. ‘bar-

ter-language'. A writer with the initials O.H., calls 1891 Russenorsk "a curious crow-language" which is "neither fish nor fowl" (O.H. 1891: 140). And in 1905, Professor Amund Helland refers to Russenorsk as "this hodgepodge" and describes it as "an idiotic mixture of certain Norwegian, Russian and English words" (Helland 1905: 781).

It is striking that the available reports and evaluations of Russenorsk are totally different before and after 1850. The reason for this is obviously that as long as the class of merchants used – and had to use – Russenorsk, the pidgin was socially accepted by the local upper classes as a language equal to other languages. But when the merchants started learning Russian, and the use of Russenorsk as a result was limited to the common fishermen on the Norwegian side, Russenorsk as a language variety was likewise devalued socially in northern Norway. The social status of Russenorsk declined.

The change in attitude towards Russenorsk is not surprising. On the contrary, it is entirely predictable in view of the fact that the local upper classes of merchants stopped using Russenorsk and started using Russian. Russenorsk must then have appeared to be a monstrosity of a language variety to these merchants, in which case it is their opinion of Russenorsk that characterizes the presentation of Russenorsk from then on.

Without doubt there is a great difference in attitude from the time when the King's Governor Wedel Jarlsberg (in 1812–14) described Russenorsk as the fourth language in Finnmark and called it "The Trade Language" until Professor Amund Helland in 1905 dismissed Russenorsk as "this hodgepodge" and "an idiotic mixture of certain Norwegian, Russian and English words".

The history of the social status of Russenorsk can, after this, be summarized as follows. The pidgin was developed during the last half of the 18th century and emerged as an adequate language of communication in the first decades of the 19th century. Until the middle of the 19th century, Russenorsk was used on the Norwegian side by both fishermen and Norwegian merchants, and the use of Russenorsk was socially accepted at all levels of society. Russenorsk enjoyed a status in society far above the usual for pidgin languages. From about 1850, however, the merchants increasingly started to learn Russian as a result of longer stays with business connections in e.g. Archangel. Thus, the use of Russenorsk was eventually limited to the common fishermen on the Norwegian side, and Russenorsk was not viewed as favourably as previously as a result of the upper classes being able to compare Russenorsk to Russian. The social evaluation of Russenorsk in this way approached the level characterizing most of the pidgins in the world. It may also be the case that the young merchants when in Archangel became acquainted with the English-Russian pidgin: "Solombala-English". This pidgin developed in Archangel due to the many English sailors who came with trade ships to the harbour area of the city, called Solombala. There was

even an Anglican church in town. (On Solombala-English, cf. Broch 1996.) Probably, Solombala-English did not enjoy a high social status in Archangel. The young merchants from Finnmark and other parts of northern Norway were certainly capable of making the connection between Russenorsk and Solombala-English. One salient common linguistic trait between these pidgins was the general verbal suffix ending *-om*. This suffix was probably transferred from Solombala pidgin to Russenorsk in the first place. The Norwegian merchants would also be ready and willing to transfer the low social status of Solombala pidgin to Russenorsk, when they first had understood the connection between the two pidgin languages, and also after themselves having learnt Russian through their longer stay in Russia.

The fact that the social status and evaluation of Russenorsk thus seems to have changed from a high to a low status has the following general and important implication: the social status of a pidgin is dependant primarily on the user's status in society, and not on any linguistic peculiarities of the actual pidgin.

Thus, the explanation for and interpretation of this is the rather obvious one, that the social status of a given language or language variety is not dependent on features inherent in the language itself, but is exclusively connected with and can be deduced from the status of the users of the language in question. If the users have a high status in society, so does the language or language variety they speak and use. A social group that enjoys a high status in society lends that status to the language of the group.

The Vardø merchants' reduced Russian

When the local upper classes in northern Norway, the class of merchants, sometimes around the middle of the 19th century no longer needed to resort to the pidgin Russenorsk in their dealings with the Russians, the overall social status of Russenorsk declined. Its use was now restricted to Norwegian fishermen, since the merchants had developed a Russian variety of their own: the Vardø merchants' reduced Russian.

In 1995, Siri Sverdup Lunden, then retired professor of Russian at the University of Trondheim, published a monograph on the Vardø Merchants' reduced Russian. By that she produced a much welcomed jig-saw puzzle piece to complete the multicultural and multilingual situation in northern Norway of the 19th century.

A serendipity discovery brought this result of language contact to light. In 1972, a student of professor Lunden's found a small lexicon and phrasebook in the University Library in Oslo. It was published in Bergen in 1862 by one A. Hansen and had the title *Norsk-Russisk Ordbog og Parleur* ('Norwegian-

Russian Vocabulary and Phrasebook’). In addition to the vocabulary, altogether about 770 words, it contained 19 lines of grammatical information and a conversation between a Russian and a Norwegian about fishing and trade. Altogether the booklet contained 31 short pages. Professor Lunden was able to identify the author of the book to be the Vardø wine merchant Andreas Nicolai Hansen. This identification ties the reduced Russian variety rendered in the booklet to the town of Vardø in north-eastern Finnmark. Traces of Russenorsk are more or less salient throughout Hansen’s dictionary – the most prominent being the pronoun *moja* (‘I’, ‘me’, ‘my’, ‘mine’ in Russenorsk) –, and those features are clearly the key to a correct understanding of the character of this Vardø Russian variety. The Russenorsk words and features in the Vardø merchants’ reduced Russian are important because they point to the fact that this variety is indeed an idiom which is linguistically situated between Russenorsk on the one hand and northern Russian on the other. Northern Russian features, as opposed to Standard Russian, are found several places in Hansen’s small booklet. With Lunden’s description we are able to fill the previously missing gap in what we might almost see as a language continuum between northern Norwegian on the one hand and (northern) Russian on the other: from Norwegian via Russenorsk to the Vardø merchants’ reduced Russian to, finally, northern Russian:

northern Norwegian → Russenorsk → Vardø merchants’ reduced Russian →
northern Russian.

Russenorsk and the Vardø merchants’ reduced Russian both played important parts in the multifaceted and ecologically exciting language situation of northern Norway in the 19th century.

REFERENCES

- Blom, G.P. 1830. **Bemærkninger paa en Reise i Nordlandene og igjennem Lapland til Stockholm, i Aaret 1827**. Christiania [Oslo]: Wulfbergske Bogtrykkerie og Forlag.
- Broch, I. 1996. “Solombala-English in Archangel”. In: Jahr, E.H. and I. Broch. (eds.). **Language contact in the Arctic: Northern Pidgins and contact languages**. Mouton de Gruyter. 93–98.
- Broch, I. and E.H. Jahr. 1981 [2nd edn. 1984]. **Russenorsk – et pidginopråk i Norge**. Oslo: Novus.
- Broch, I. and E.H. Jahr. 1984. “Russenorsk: a new look at the Russo-Norwegian pidgin in northern Norway”. In: Sture Ureland, P. and I. Clarkson. (eds.). **Scandinavian Language Contacts**. Cambridge: Cambridge University Press. 21–65. Reprinted in: Holm, J. and S. Michaelis (eds.). **Contact languages. Critical concepts in language studies**. Vol. III. London and New York 2008: Routledge. 328–381.
- Brun, A.W.S. 1878. “Skildringer fra den norske Kyst”. **Nor og Syd** 11. 81–82. Trondheim.
- Daa, L.K. 1870. **Skisser fra Lapland, Karelstranden og Finland**. Kristiania [Oslo]: Malling.
- Hansen, A.N. 1862. **Norsk-Russisk Ordbog og Parleur**. Bergen: H.J. Geelmuydens Enkes Officin ved J.E. Hagen.

- Helland, A. 1905. **Norges land og folk. Topografisk-statistisk beskrevet.** Bd. 20: Finmarkens Amt. Kristiania [Oslo]: Malling.
- Jahr, E.H. 1996. "On the pidgin-status of Russenorsk". In: Jahr, E.H. and I. Broch. (eds.). **Language contact in the Arctic: Northern Pidgins and contact languages.** Berlin–New York: Mouton de Gruyter. 107–22. Reprinted in: Jahr, E.H. **Språkhistorie og språkkontakt – Language history and language contact.** Oslo 2008: Novus. 210–224.
- Jahr, E.H. 2003. "The emergence of a TMA grammatical device in a stable pidgin: the Russenorsk preverbal *po* construction". **Journal of Pidgin and Creole Languages** 18. 121–30. Reprinted in: Jahr, E.H. **Språkhistorie og språkkontakt – Language history and language contact.** Oslo 2008: Novus. 258–266.
- Jarlsberg, F.W.W. 1887. **Beskrivelse over Finmarkens Amt.** Kristiania [Oslo]: Malling.
- Korneliusen, K. 1968. "Streiftog i den gamle pomorhandelen". **Håløygminne** XII. 357–367. Svorkmo.
- Lönnrot, E. 1911. "Bref om en resa ifrån Kola till Kem (1842)". In: **Elias Lönnrots svenska skrifter utgifna af Jenny af Forselles. II. Bref, anteckningar och reseskildringar.** Helsingfors 1911: Svenska Litteratursällskapet i Finland. 324–325.
- Lund, N. 1842. **Reise igjennem Nordlandene og Vestfinmarken i Sommeren 1841.** Christiania [Oslo]: Guldberg & Dzwonkowski.
- Lunden, S.S. 1995. **The Vardø Merchants' Reduced Russian: A. Hansen's Norwegian-Russian Vocabulary (1862).** Oslo: Solum.
- O.H. 1891. "Russenorsk". **Nordlands Trompet** 2. 139–142. Kristiania [Oslo].
- Olsen, H.H. 1965. **Bygdebok for Hasvik.** Tromsø: Peder Norbye.
- Rode, F. 1842. **Optegnelser fra Finmarken samlede i Aarene 1826–1834 og senere udgivne som et Bidrag til Finmarkens Statistik.** Skien: Peter Feilberg.
- Siljeström, P.A. 1842. **Anteckningar och Observationer rörande Norrige, i synnerhet de nordligaste delerna af detta land.** Norrköping: Östlund & Berling.
- Skilling-Magazin til almeennyttige kundskabers Udbredelse for Aaret 1855.** 21 vol. Christiania [Oslo] 1855: W.C. Fabritius.
- Todd, L. 1974. **Pidgins and creoles.** London–Boston: Routledge & Kegan Paul.



KULTUROWE UWARUNKOWANIA W PROCESIE PRZEKŁADU TERMINOLOGII HISTORYCZNEJ

Historia, jak każda nauka, co oczywiste, wypracowała przez wieki swoją specyficzną specjalistyczną terminologię. Na ile jest ona jednak specyficzna, pozostaje właśnie pytaniem otwartym. Wynika to z charakteru tej nauki, a więc w pewnym sensie z jej definiowalności. Historia jako przedmiot nauczany w szkołach skupia się dość wyraźnie na chronologicznym przedstawieniu procesu zmian politycznych danego kraju, krajów lub obszarów kulturowych. Omawiane są szczegółowo przyczynowo-skutkowo ważniejsze fakty historyczne – głównie polityczne, a kwestie przemian o charakterze społecznym (ze względu na ograniczoną liczbę godzin) są niejako dodatkiem do podstawowego zakresu materiału dydaktycznego. Z tego punktu widzenia można pokusić się o dość logiczny wniosek, iż terminologia historyczna ma charakter uniwersalny, a co za tym idzie – nie powinna nastroczać poważniejszych problemów w procesie przekładu. Terminy takie, jak *rewolucja*, *elekcja*, *burżuazja* czy *szlachta*, są w pełni rozpoznawalne lub przynajmniej powinny być rozpoznawalne w innych językach z europejskiego i nie tylko europejskiego obszaru kulturowego. Uniwersalność ta może być jednak złudna, gdy rozpoczniemy eksplorację procesów historycznych, idąc głębiej, w stricte naukowy sposób. Tu okazuje się, że każdy kraj lub szerzej – obszar charakteryzuje się swoimi własnymi, oryginalnymi i często jedynymi w swoim rodzaju elementami, dla których próżno szukać idealnych odpowiedników w innych kulturach i językach. Można się w tym miejscu pokusić o dość luźną definicję historii: „Historia to nasz kulturowy krwiobieg. To sekret, kim jesteśmy” (Schama 2001). Ma to oczywiście swoje odzwierciedlenie w terminologii, która w tym wypadku nie poddaje się już tak łatwo procesowi przekładu. Problemy kulturowe w translacji, jako te najistotniejsze, od lat były i nadal są uważane za podstawową trudność, niezależnie od dyscypliny

naukowej, zwłaszcza z kręgu nauk humanistycznych (Wojtasiewicz 1992: 105). Wypada jednak nadmienić, iż w niektórych dyscyplinach różnice kulturowe stanowią znikomą problem w procesie translacji, ze względu na ich uniwersalny charakter (*vide* medycyna), choć pojawiają się w tej materii odmienne poglądy (Stefaniak 2007), a w niektórych dziedzinach życia kwestie podobieństwa terminologicznego są wręcz niewskazane ze względu na ich unikatowy i sekretny charakter (*vide* militarystyka, język służb specjalnych). Pozostając jednak w kręgu specjalistycznej terminologii historycznej i problemach tłumaczeniowych z nią związanych, skupimy się na historii wybranych krajów i ich specyficznych procesach historycznych.

Polska, na przykład, jako duży kraj europejski w różnych okresach historycznych niejednokrotnie na wiele lat traciła swą suwerenność lub była quasi-niepodległa. Wielka Brytania dla odmiany przeżyła ostatni najazd na swoje terytorium w XI wieku. Ta zasadnicza różnica ma swoje odzwierciedlenie w zasobie leksykalnym o charakterze historycznym w obu językach. Polskie zrywy niepodległościowe lub rewolucyjne o nazwach własnych, takie jak *rabcja* czy *wojna kokosza* (Burkhanov, Czarniecka, Kalisz i Krajewski 2010) nie mają swych odpowiedników w języku angielskim, a więc ich tłumaczenie wydaje się trudne, jeśli nie niemożliwe bez zapożyczenia lub odpowiedniego przypisu objaśniającego. Profesjonalny tłumacz chciałby jednak tego uniknąć, lecz czasem jest to wręcz konieczne. Pojawia się zatem problem tak zwanej nieprzetłumaczalności względnej. Problem ten, poruszany między innymi przez Hejwowskiego, nie jest jednak „zaporą” nie do przebycia w procesie translacji:

... teoretykowi (i praktykowi) tłumaczenia nie jest potrzebne przekonanie o absolutnej przekładalności i identyczności tekstu wyjściowego i tekstu docelowego. Wręcz przeciwnie: zarówno tłumacz, jak i teoretyk-realista zdają sobie doskonale sprawę z tego, że tekst wyjściowy i tekst docelowy nie mogą być identyczne i zadowolają się ich względnym podobieństwem... wszelkie teksty wyprodukowane przez ludzi są w większym lub mniejszym stopniu przetłumaczalne (Hejwowski 2005: 351).

Dotyczy to też oczywiście terminologii historycznej. W wypadku więc specjalistycznych terminów historycznych, jak wspomniano wyżej, które ze względów różnic kulturowych wydają się nieprzetłumaczalne, można zastosować odpowiednie objaśnienie, podkreślając jednak, iż jest to środek ostateczny.

Kolejnym elementem, który autor chciałby poruszyć, jest problem kulturowej amelioracji i deprecjacji terminów historycznych. Za przykład weźmiemy dwa, wydawałoby się synonimiczne, terminy, tj. *radziecki* i *sowiecki*. W czasach PRL w języku oficjalnej propagandy termin *radziecki* miał jedynie pozytywne konotacje i tylko w tym aspekcie semantycznym mógł funkcjonować w przestrzeni społecznej. Osoby związane z ówczesną opozycją niepodległościową w oczywisty sposób nie akceptowały takiej interpretacji, ale wbrew ich ograni-

czonemu wpływowi na język jako taki wiele osób poprzez nieustanne powtarzanie propagandowej wykładni przyjęło oficjalne znaczenie jako jedyne i dość oczywiste. W związku z tym w podziemnych broszurach, tzw. *bibule*, *notabene* kolejny termin stanowiący nie lada wyzwanie dla tłumacza, pojawił się termin *sowiecki*. Istotne było to, iż źródłosłów tego terminu wywodzi się bezpośrednio z języka rosyjskiego, jednostki leksykalnej *sowieckij*. Miał on stanowić niejako przeciwagę jakościową dla terminu *radziecki*. Innymi słowy, zakres semantyczny tego terminu odnosił się do Reaganowskiego „Imperium zła” i miał tylko i wyłącznie pejoratywne konotacje, będąc jednocześnie swego rodzaju hasłem rozpoznawczym osób walczących z reżimem komunistycznym lub go krytykujących. Dla osób, które swe dorosłe życie rozpoczęły w Polsce niepodległej, oba terminy właściwie odzyskały swoją synonimiczność i są – lub wydaje się, że są – jednoznacznie pejoratywne, choć w dobie relatywizmu światopoglądowego autor może się tu zasadniczo mylić. W związku z powyższym terminy *radziecki* i *sowiecki*, a ściślej różnice semantyczne pomiędzy nimi wydają się nieprzetłumaczalne w pożądanym zakresie. W języku angielskim bowiem funkcjonuje jedynie termin *soviet*, a procesy historyczne z oczywistych względów nie wykształciły żadnych istotnych jego odmian.

Pozostając na chwilę we wspomnianym okresie historycznym, można nadmienić, iż w ówczesnym procesie przekładu, szczególnie tzw. oficjalnym, nie lada problemów natury ideologicznej nastroczała kwestia frekwencyjności. Nie był to może problem zasadniczy, ale niepozbawiony znaczenia. Idealny, by opisać, *o tempora o mores*, jest przykład terminu *komunizm*, który w oficjalnej propagandzie właściwie nie występował, w innych zaś krajach obozu (no właśnie socjalistycznego) był na porządku dziennym. Z nie do końca wyjaśnionych przyczyn (spory historyków w tej materii wciąż trwają) termin *komunizm* zastąpiono terminem *socjalizm*. W języku angielskim czy francuskim oba mają dość wyraźnie wyznaczone różnice semantyczne, jeśli nawet *komunizm* dla wielu Francuzów nie oznacza niczego pejoratywnego. Jak było wspomniane, ówczesny problem tłumaczenia obu terminów, przykładowo na język angielski, mógł owocować wręcz dramatycznymi wynikami, gdzie z powodów ideologicznych przekład w swej zasadniczej formie był mylący, a w najlepszym wypadku niedoskonały. Terminologia komunistyczna czy socjalistyczna nadal nastrocza wielu problemów w procesie przekładu, ponieważ jej definiowalność jest nadal nieostra. Nie będzie chyba nierozsądną konstatacją stwierdzenie, iż komunizm postrzegany w krajach tzw. Zachodu ma w dużej mierze inny ciężar gatunkowy i jakościowy. Wpływa to więc w zasadniczy sposób na rozumienie – a co za tym idzie – tłumaczenie wielu terminów w pożądanym sposób. W czasach PRL mawiano się, że jest tylko jeden sposób, by zrozumieć system totalitarny (a więc i jego język) – należy w nim żyć. Jest to więc bardzo wyraźne ukazanie ogromnych różnic kulturowych, a co ciekawe, niebędących jedynie plonem płodnego

umysłu naukowego, lecz powszechnym przekonaniem znacznej części społeczeństwa, które ze specjalistycznymi wywodami naukowymi ma bardzo ograniczoną styczność.

Kolejnym problemem wydaje się tłumaczenie terminów lub wyrażeń, które nawet w języku wyjściowym są mało zrozumiałe czy wręcz niezrozumiałe. Komunistyczny język „nowomowy” naprodukował bardzo wiele takich językowych fenomenów. Przykładowo – takie właśnie wydaje się wyrażenie *demokracja ludowa*. Biorąc pod uwagę, że wyrażenie to miało opisywać systemy polityczne krajów będących *de facto* krajami o systemach totalitarnych, miało się nijak do rzeczywistości. Nie były one więc demokratyczne, mimo pewnej quasi-demokratycznej fasady, a owa *ludowość* była również terminem mało zrozumiałym lub wręcz mylącym. PZPR, czyli Polska Zjednoczona Partia Robotnicza – jako nazwa sama w sobie – może, czy wręcz powinna, budzić zasadnicze wątpliwości co do jej sensu semantycznego. Czy była ona rzeczywiście polska – biorąc pod uwagę jej absolutną podrzędność wobec władz Związku Radzieckiego? Czy była zjednoczona – mając w pamięci tak zwane wrogie przejęcia lub delegalizację innych partii? Czy była, wreszcie, robotnicza – biorąc pod uwagę jej skład osobowy, a w szczególności jej kierownicze elity? Powstaje pytanie, czy dla tłumacza stanowi to istotny problem? Wydaje się, że niekoniecznie, jeśli oczywiście dane terminy historyczne mają swe leksykalne odpowiedniki w języku docelowym. Semantyczne właściwości takich wyrażeń lub terminów mają raczej znikome znaczenie i nie powinno to w związku z tym nastroczać zbyt wielu problemów w procesie ich translacji.

Kolejnymi istotnymi elementami w kwestii uwarunkowań kulturowych w procesie przekładu terminologii historycznej są tak zwane kamienie milowe w historii danego kraju lub obszaru kulturowego. Innymi słowy – najistotniejsze, najczęściej jednostkowe wydarzenia o decydującym i często rewolucyjnym wpływie na dalszy bieg i charakter procesu historycznego danego państwa czy państw. Wydarzenia te bardzo często obfitują w związane z nimi – często tylko z nimi – nowe jednostki leksykalne, co może stanowić pewien problem translatoryczny. Najistotniejszą kwestią w tej materii będzie zapewne wpływ danego wydarzenia historycznego na państwa ościenne czy, szerzej, na obszar kulturowy, czy może nawet na społeczność globalną. Innymi słowy, czy dane wydarzenie ma pewne cechy radiacji kulturowej (Kalisz i Kalisz 2011), czy może jest to raczej zjawisko odnoszące się wyłącznie do jednego kraju i wywiera znikomy wpływ na historyczne przemiany sąsiadów, czyli jest wydarzeniem hermetycznym kulturowo. Za przykład takiego zjawiska może posłużyć wojna secesyjna w Stanach Zjednoczonych. Można tu mówić nawet o pewnej eksplozji terminologii historycznej. Sama nazwa tego konfliktu w języku angielskim, mianowicie *civil war* powinna właściwie wywoływać pewne zdziwienie. Tłumaczenie tej nazwy literalnie na język polski wydaje się pozbawione sensu. Mogłoby być

wręcz zabawne, gdyby nie wyjątkowo okrutny i brutalny charakter tego konfliktu. Mamy tu do czynienia z terminami natury ogólnej, także bardzo specyficznymi, lecz niepozbawionymi znaczenia. Takimi terminami mogą być jednostki leksykalne żargonu żołnierskiego armii Unii, jak również Konfederacji. Przykładowo wyraz *butternut*, kojarzony głównie z kulinarnym polem semantycznym wśród wojskowych Konfederacji, oznaczał specyficzny rodzaj żółto-brązowego mundurowego kamuflażu. Nazewnictwo to przetrwało do dziś w armii USA i jest terminem rozpoznawalnym w wielu rodzinach weteranów i aktywnych zawodowo żołnierzy. Jest to dość specyficzny rodzaj kamuflażu, gdyż wymyślili go żołnierze szeregowi na zasadzie „self help”, a nie sztab generalny. Kolejnym terminem slangu wojskowego z okresu wojny secesyjnej jest jednostka *foraging* oznaczająca samowystarczalność aprowizacyjną w obozie wojskowym, jak i na polu bitwy, z czego byli bardzo dumni żołnierze obu stron. Jednakowoż powyższy termin nie przyjął się w armii USA ze względu na znakomity rozwój służb kwatermistrzowskich. Obie wspomniane jednostki leksykalne nie pojawiły się w żadnej innej armii anglojęzycznej. Być może właśnie dlatego, iż był to konflikt o charakterze lokalnym, mającym dość ograniczony wpływ na państwa ościenne. Oczywiście niektóre terminy znalazły się w powszechnym użyciu, ale jest to zapewne wynikiem zyskania przez USA miana mocarstwa światowego XX wieku. Z drugiej jednak strony, pozostając w kręgu slangu wojskowego, ale w innej epoce, w trakcie drugiej wojny światowej można zauważyć proces zgoła odmienny. Określenie *kraut*, czyli po prostu ‘kapusta’, było pogardliwym epitetem używanym przez żołnierzy amerykańskich w stosunku do ich niemieckich oponentów. Jakkolwiek druga wojna światowa, jak sama nazwa wskazuje, była konfliktem o charakterze globalnym. Zatem nie powinien dziwić fakt, iż termin *kraut* upowszechnił się wśród innych anglojęzycznych armii biorących udział w tym konflikcie militarnym.

W związku z powyższymi rozważaniami należałoby się zastanowić, czy proces tłumaczenia terminologii historycznej lub specjalistycznej terminologii historycznej wymaga od tłumacza posiadania profesjonalnej wiedzy historycznej. Innymi słowy, czy tłumacz powinien być tłumaczem historykiem. Taka sytuacja wydaje się idealna, czy jest to jednak absolutnie konieczne? Chyba jednak nie. Powszechna bowiem dostępność różnorodnych słowników i leksykonów z zakresu historii poszczególnych krajów, choć nie wszystkich, jest w XXI wieku rzeczą naturalną, a w razie wątpliwości nie będzie przecież oznaką braku profesjonalizmu zwrócenie się do profesjonalnego historyka o dodatkową konsultację. Można również pokusić się o być może dość ryzykowną konstatację, iż każdy człowiek nauki lub przynajmniej osoba dobrze wykształcona jest w pewnym sensie historykiem. Autor ma tu na myśli znajomość historii własnego kraju wyniesioną ze szkoły, a także naturalne zainteresowanie historią oraz kulturą własnej ojczyzny. Niemniej jednak sytuacja, w której profesjonalny tłu-

macz jest jednocześnie profesjonalnym historykiem, jak wspomniano powyżej, byłyby idealna. Powstaje pytanie, w jakim aspekcie owa sytuacja wspomogłaby czy wzbogaciła proces translacji terminologii historycznej. Wydaje się, że przede wszystkim by ów proces nieco przyspieszyła oraz pozwoliła uniknąć pewnych błędów wynikających z niuansów skomplikowanych procesów historycznych. Rozważając więc problem uwarunkowań kulturowych w procesie translacji terminów i wyrażen o charakterze historycznym, można by pokusić się o dość oczywiste stwierdzenie, że historia i kultura to dwa nierozzerwalne elementy, których czasem można używać zamiennie. Innymi słowy historia tworzy kulturę, a kultura historię. Reasumując, uwarunkowania kulturowe są najistotniejszym elementem w przekładzie terminologii historycznej i nie tylko historycznej. Ich zrozumienie w niewątpliwy sposób ułatwia i przyspiesza, co jest również istotne, proces przekładu. Pozwala też uniknąć zasadniczych błędów oraz umożliwia bardziej precyzyjnie tworzyć tekst w języku docelowym.

LITERATURA

- Burkhanov, I., Czarniecka, M., Kalisz, M. i P. Krajewski. 2010. „Terminologia specjalistyczna: międzynarodowa, czy idioetniczna”. W: Hejwowski, K. (red.). 299–306.
- Hejwowski, K. 2010. **Tłumaczenie, frazeologia, stylistyka**. Warszawa. Uniwersytet Warszawski: Instytut Lingwistyki Stosowanej.
- Hejwowski, K. 2005. „O nieprzekładalności absolutnej i względnej”. W: Hejwowski, K. (red.). 349–362.
- Hejwowski, K. (red.). 2005. **Kulturowe i językowe źródła nieprzekładalności**. Olecko: Wszechnica Mazurska.
- Kalisz, M. i R. Kalisz. 2011. „Foreign culinary terms in contemporary Polish”. Paper read at 44th LSE conference. Logrono.
- Stefaniak, K. 2007. „Kulturowe uwarunkowania tekstów medycznych”. W: Szczęsny, A. i K. Hejwowski. (red.). 431–440.
- Szczęsny, A. i K. Hejwowski. (red.). 2007. **Językowy obraz świata w oryginale i przekładzie**. Siedlce ZUP SPRINT.
- Wojtasiewicz, O.A. 1992. **Wstęp do teorii tłumaczenia**. Warszawa: Tepis.
- Simon Schama. BBC program. 2001.



WHAT IS GENERAL MEANING?

1. General versus lexical meaning

Analysing conversation it is possible to note cases where detailed lexical meaning is not required by a participant in conversation. General meaning of an utterance may suffice for an immediate conversational need. Let us consider an excerpt from an interview with Muhammad Ali:

1. A journalist: You are extremely truculent!
Muhammad Ali: If it's good I'm that!

In the above sequence Ali is not interested in lexical meaning of *truculent* but he wants to know whether it is a positive characterisation or not. If it is positive, Muhammad Ali accepts the characterisation.

Another example also represents the speaker's focus on general meaning. This time it is connected with truth and falsehood.

2. I only want to know the truth! I don't care what it is like!

This case shows that the speaker is interested in presentation of the actual state of affairs according to his/her interlocutor. The lexical meaning here is secondary.

A convincing example for the existence of general meaning can also be found in Polish literature; in *Konopielka* by Edward Redliński we may find the following sequence of utterances:

3. Urzędnik z powiatu: A na tle rozwijającego się kraju wasza wieś Taplary jest zacofanna, strasznie zacofanna.
A my nic tylko głowy spuścili. W końcu z pod ściany Domin się pytają – a zacofanna to dobrze, czy kiepsko?

'An official from the county office: at the background of the developing country, your village Taplary is backward, seriously backward.

We only bend our heads. Finally Domin standing near the wall asks: Is it good or bad to be backward?’

Domin – a village wit was not interested in a detailed meaning of ‘zacofanna’. He only wanted to know whether his village was evaluated positively or negatively. As in the case of Muhammad, the answer ‘good’ or ‘bad’ would satisfy Domin’s cognitive needs.

Another case which seems to be more complex is given in 4:

4. This soup is bad.

The meaning represented in 4 is basically concerned with inedibility or uneatability of the soup. The soup in 4 may be contaminated, its availability for consumption may be terminated or expired, it may be too salty, too peppery or too hot for eating or for some other reasons. Often those reasons are secondary for cognitive evaluation of the soup. It may suffice that for some reason or reasons it is not recommended to eat the soup in question.

Sometimes it may seem that some speakers do not have at their disposal a detailed, lexical meaning and they have to resort to general meaning. Such cases are often met in political speeches. The one I have heard recently does not seem to involve much precise lexical meaning:

5. P. Będę efektywnie pracował dla dobra społeczeństwa.

E. I will work effectively for the benefit of the society.

What is the speaker going to do if the future is not very clear.

6. We need change!

What kind of change is meant here? Is it going to be a change for the better or for the worse? Nothing else is given later in the speech that would be helpful in deciphering lexical meaning.

The above cases show that the interest in detailed, lexical meaning of utterances is not always displayed. It is often enough to learn about several basic semantic parameters of utterances. These parameters are sufficient contributions to conversation. They may easily fulfil Grice’s (1975) first submaxim of the maxim of quantity stating “Make your contributions to the conversation as required”. We will be considering relations between general meaning and lexical meaning later in the paper. Now we want to point out a clearly visible difference between the two showing that there is a phenomenon of general meaning which has not been presented elsewhere (except for Kalisz 2005 and Kalisz forthcoming). It is maintained that general meaning is an important level in semantic de-

scription of utterances and it represents much wider phenomenon than in the cases presented above. It is claimed here that every utterance in every language possesses general meaning apart from lexical meaning.

2. Hyponymy, part – whole relations, basic level categories and general meaning

The discrimination of various levels of generality is not new in the history of linguistics. Hyponymic relations were distinguished together with other lexical relations such as synonymy, antonymy, metonymy, synecdoche and the like. Often hierarchical structures of various phenomena are presented:

	ARTEFACT	
TOOL	FURNITURE	DWELLING PLACE
TABLE	CHAIR	BED
DINING ROOM CHAIR	KITCHEN CHAIR	DENTIST'S CHAIR

Figure 1. Source: After Rosh and Mervis (1975) and Taylor (1995: 47)

In the above diagram we have four levels of generality. More levels are possible to be distinguished, e.g. we can add a still higher level CONCRETE PHENOMENON or THING in Langackerian (e.g. 1989) sense. I am sure that it is possible to find more detailed types of KITCHEN CHAIRS or DINING ROOM CHAIRS.

Most often in cognitive linguistics we employ the notion of basic level category. Basic level category is perceptually most salient, it is “human size” and it is possible to create an image in someone’s mind of a member of such category. Thus, it is easy to imagine oneself a *chair* but it is difficult if not impossible to form an image of *furniture* or *artifact*. Apart from basic level categories, cognitive linguists after Rosch (1973 and others) distinguish superordinate and subordinate categories. The above mentioned *furniture* or even *artifact* belong to superordinate category, where *rocking chair*, *kitchen chair* or *dining room chair* belong to subordinate category. Similarly *mammal* represents superordinate, *dog* basic level and *retriever* or *terrier* represent cases of subordinate category. Basic level categorisation together with superordinate and superordinate level category, where *puddle* or *great dane* are basic level categories and *short hair puddle* or *harlequine great dane* represent subordinate level categories. For a painter *red* is

a superordinate category, where *cinabar* or *vermilion* are basic level representations and particular shapes of *vermilion* whose names are available only to professionals represent subordinate level categories.

General meaning is a phenomenon of different kind than hyponymy or basic level categorisation. General meaning is also more encompassing than its detailed representation, namely lexical meaning. The number of general meanings or in better words the number of parameters relevant in general meaning is much smaller than the number of superordinate categories. The next section will present those parameters viewed as scales or spectra.

3. General meaning and scales

In the first section we presented several examples of transparent general meaning together with their instantiations. The instantiations were connected with something being good or bad and with true or false. They do not refer to objective judgements or situations but to message producer's convictions (in varying degrees) whether something is utterly good, only puzzling or rather unacceptable from the speaker's ethical point of view. Another scale is connected with the speaker's belief towards the truth of the proposition contained in the speaker's utterance. This belief is again expressed in varying degrees i.e. from total conviction of the speaker concerning the truth of the proposition contained in the complement clause through smaller degree of belief whether something is true, later in doubting until total conviction of the speaker that the complement is false. Thus, we may have a scale of various expressions modelling proposition contained in the utterance such as *be sure, believe, think, gather, be possible, wonder, doubt, deny, be false*. Obviously, the above represents only a small sample of various predicates and/or verbs whose meanings are assessable on truth – falsehood scale. A similar situation may be noticed for positive – negative or good – bad scale. The second option is preferred by Krzeszowski (1996) in his axiological semantics account. Our concept bears only some resemblance to Krzeszowski's idea who maintains that every expression in every language is axiologically loaded. In other words every expression is assessable on good – bad scale. A similar scale was postulated in my (Kalisz 1981) study for English sentences with indicative *that* clauses and Polish sentences with *że* complements. Krzeszowski (1996: 12) kindly notes this fact. However, apart from good – bad scale I also postulate here at least two other scales. We have already mentioned true – false scale but I contend from some research concerning psychological reality of such scales that we need one more scale, namely beautiful – ugly with various shades of conviction with reference to aesthetic judgements. In our basic interest as human beings we consider issues connected with truth, ethics and aesthetics as of utmost importance.

7. This picture is wonderful.

7 represents an aesthetic statement showing the utterers conviction about high evaluation of the object in question i.e. the picture.

It must be noted that some auxiliary scales may be needed. In Formula 1 stable the most significant scale is definitely fast – slow, where everything is subordinated to the speed of a bolid taking part in Formula 1 race.

It also has to be noted that in many cases we have more than one scale attributed to a given utterance. Our former case 4 about the soup being bad represents more than one scale. In our account scales of general meaning are connected with syntactic structures in a way similar to construction grammar (Goldberg 1996 and others), although the focus of construction meaning is placed elsewhere. Simple sentences containing only one clause without modal hedging expressions like *maybe*, *I think* or *probably* represent a high degree of the speaker's committment toward the truth of the utterance. Thus, our 4 and 7 representing simple sentences without modal qualifications represent very high degree of the speaker's committment toward the truth (i.e. very close to the truth pole on our truth – falsehood scale). Apart from truth – falsehood scale 4 clearly represents good – bad scale (here close to the bad pole of the scale) and 7 represents beautiful – ugly scale close to the beautiful pole. The problem whether *wonderful* signals also good – bad scale will not be considered in this short paper. However, it is an important issue for further considerations.

4. Wierzbicka's atomic expression theory, axiological semantics and general meaning

4.1. Wierzbicka's account

It may be claimed that our priority i.e. looking for general meaning is a reversal of Wierzbicka's (1969, 1985a, 1996 and many, many others) analyses. She starts with a lexical meaning of an utterance splitting their meanings into semantically simpler expressions. Wierzbicka calls them atomic, elementary expressions, indefinibilia, alphabet of human thought, primes and universals etc. We are going in the other direction i.e. from lexical to more general meaning. Is psychological reality connected with semantic primitives? There is no obvious answer to it. In our account there are clear cases of interest of language users in general meaning. Very often it satisfies completely participants of conversation. It is difficult to find cases where we can find psychological needs for smaller units of meaning than lexical items. Obviously, there are dictionaries of various kinds but they are not based consistently on the atomisation of meaning. They

are rather based on paraphrases and synonymy than on semantic primitives. Wierzbicka's program does not hold if we try to accomplish her goal i.e. semantic representation based exclusively on semantic primitives without intermediate expressions. I mean here without stopping at intermediate expression level, taking for granted that they are easily analysable further into atomic expressions. This is not possible (cf. Kalisz 1993). Additionally, explication program suffers from incompleteness, incomprehensibility, generality, gestalt phenomenon, ungrammaticality and awkwardness.

In her more recent accounts the number of primitives is larger. The new set of primitives has to include universals existing in all languages of the world. Maybe the reservations which were mentioned here do not hold. Nevertheless, there is nothing to prevent a very comprehensive analysis of meaning i.e. starting from general meaning, getting to lexical meaning and finally to semantic primitives or to treat a lexical semantic level as input to general meaning on the one hand and to atomic expressions on the other. Probably not many linguists would be eager to do this.

4.2. Axiological semantics

The account involving general meaning bear some resemblance to axiological studies by Puzyrina (1982, 1992), Krzeszowski (1990, 1996). The most radical account is given in Krzeszowski's work. He takes only one scale good – bad as dominant and omnipresent. Nevertheless, sentences like 8 and 9 do not seem to exhibit in an obvious way good – bad relation:

- 8. Triangle has three angles.
- 9. The train leaves at twelve.

It is true that it is possible to create contexts where this relation would hold e.g. twelve is a convenient time for departure. It is more difficult to find out about what is good about a triangle having three angles. This sentence does not seem to be axiologically loaded.

Generally, one parameter good – bad does not seem to be sufficient for adequate semantic characterisation of utterances. At least two more are necessary to account for general meaning of linguistic expressions. Our psychological needs exceed one parameter.

Our account is congruent to some extent with division of philosophy into logic, ethics and aesthetics, which roughly corresponds to basic psychological needs and their linguistic reflections. Hence, the distinction into three basic parameters is most psychologically real out of the accounts and reasoning we have been considering.

The account is also compatible with all cognitive linguistics solutions including constructionism, frame semantics, cognitive metaphor, prototype categorisation and finally Langacker's cognitive grammar. What is different here is the point of departure. However, there is neither theoretical nor practical incompatibility with rudiments of cognitive linguistics.

5. General meaning and translation

One more important claim may be posited here. It is connected with cultures and languages in contact. We postulate that a translation from L1 into L2 or vice versa should preserve general meaning. In other words what is good in L1 should be rendered as good in L2. Claiming that *p* in L1 should be represented in L2 as claiming that *p*. What is perceived in the ugly direction on the scale should be translated as perceived in the ugly direction of the scale in the target language. We claim that the level of general meaning should be preserved if a given translation is to be considered as faithful. This does not say much about faithfulness at the lexical, metaphorical or idiomatic level, however, at least general meaning should be left intact across languages. Here we encounter very well known problems because values among cultures and languages are not identical. E.g. Wierzbicka (1985b) juxtaposes Anglo-Saxon values (most importantly a somewhat obsessive attachment to freedom and rights of an individual) to Polish values (such as cordiality), where Anglo-Saxon values could be perceived as hostility and alienation by Poles and the Polish values as interference with someones privacy by Anglo-Saxons. The differences between Christian and Muslim cultures involving the role of a woman in society are even greater and here it is even more difficult to interpret and translate adequately. However, this problem will be encountered by any translator or translation theorist.

6. Final remarks

We have presented here only some basic ideas of general meaning theory. It also involves identification of exponents of general meaning, then formation of a semantic skeleton finishing the analysis at the morphemic level. It is a long term project which is conducted by the present author.

REFERENCES

- Cole, P. and J. Morgan. (eds). 1975. **Syntax and semantics 3: Speech Acts**. New York: Academic Press.
 Goldberg, A.E. 1996. **Constructions**. Chicago: University of Chicago Press.
 Grice, H.P. 1975 "Logic and conversation". In: Cole, P. and J. Morgan. (eds). 41–58.

- Kalisz, R. 1981. **The pragmatics, semantics and syntax of the English sentences with indicative that complements and the Polish sentences with że complements. A contrastive study.** Gdańsk: University of Gdańsk Press.
- Kalisz, R. 1994. "Different cultures, different languages, and different speech acts revisited". *PsiCL* XXVII. 107–118.
- Kalisz, R. 2005. "Gramatyka prawdy, dobra i piękna". A paper read at Polish Cognitive Linguistics Society. Łódź.
- Kalisz, R. 2010. "Językoznawstwo kognitywne a relatywizm". W: Tokarski, R. (ed.).
- Krzyszowski, T.P. 1990. "The axiological aspect of idealised cognitive models". In: Tomaszczyk, J. and B. Lewandowska-Tomaszczyk. (eds.). 135–165.
- Krzyszowski, T.P. 1996. **Angels and devils in hell.** Warszawa: Energeia.
- Langacker, R.W. 1989. **Cognitive grammar. Theoretical prerequisites.** Stanford: Stanford University Press.
- Puzynina, J. 1982. "Językoznawstwo a aksjologia". *BPTJ* XXXIX. 23–32.
- Puzynina, J. 1992. **Język wartości.** Warszawa: PWN.
- Rosch, E. 1973 "Natural categories". *Cognitive Psychology*. 328–350.
- Rosch, E. and C. Mervis. 1975. "Family resemblances: Studies in the internal Structure of categories". *Cognitive Psychology* 7. 573–605.
- Taylor, J.R. 1995. **Linguistic categorization.** Oxford: Clarendon Press.
- Tokarski, R. (ed.). 2010. **Relatywizm w kulturze i językoznawstwie.** Lublin: UMCS.
- Tomaszczyk, J. and B. Lewandowska Tomaszczyk. (eds.). 1990. **Meaning and lexicography.** Amsterdam: John Benjamins.
- Wierzbicka, A. 1969. **Dociekania semantyczne.** Warszawa: PWN.
- Wierzbicka, A. 1985a. **Lexicography and conceptual analysis.** Ann Arbor: Karoma Publishers.
- Wierzbicka, A. 1985b. "Different cultures, different languages, different speech acts: Polish versus English". *Journal of Pragmatics* 9. 145–178.
- Wierzbicka, A. 1996. **Semantics: primes and universals.** Oxford: Oxford University Press.



ADJECTIVE HOMOGRAPHY IN RUSSIAN

In reference to the Russian language, homography, sometimes being also called a graphic homonymy, is usually treated as a relationship of two (rarely three) words with the same spelling but different pronunciation caused by different word stress, e.g. *броня* – *броня*, *нападать* – *нападать*, *ношу* – *ношу*, *бегом* – *бегом*, *выходите* – *выходите* – *выходите*. One may call this type of homography *stress homography* – as being distinct from other, extremely rare, cases of phonetic differentiation of the words having the same spelling¹.

In contemporary Russian, stress homography is an exceptionally widespread phenomenon and, according to my estimates, it can be represented by tens of thousands of word correlations. At the same time, it may be observed as an intracategorical homography or as an intercategory one. The former reveals itself in correlations of words of the same part of speech, e.g. *орган* – *орган*, *ноги* – *ноги*, whereas the latter embraces correlations of words belonging to different parts of speech, e.g. *сволочь* – *сволочь*, *мою* – *мою*.

One can divide intracategorical homographs into three types: the lexical homographs, the lexical-grammatical homographs, and the grammatical homographs. The first of them are different lexemes with the same grammatical meaning: *броню* – *броню*, *косим* – *косим*; the second are different lexemes with different grammatical meaning: *белка* – *белка*, *выкупать* – *выкупать*; and, finally, the third are different forms of the same lexeme: *ноги* – *ноги*, *любите* – *любите*. As far as intercategory homography is concerned, it always manifests itself as lexical-grammatical homography: the lexical and

¹ These cases are connected, first of all, with different pronunciation of the same letters denoting consonant sounds, for example: *конечно* [ч] (short-form adjective) – *конечно* [ш] (parenthetical word; particle), *деста* [т'] (gen. sing. of *тесто*) – *деста* [т] (gen. sing. of *тест*), *ага* [г] 'титул' – *ага* [х] (interjection; particle). Sometimes, the components of such homographic pairs may simultaneously vary in stress, e.g. *соде* [т'] (prep. sing. of *сод*) – *соде* [т] (undeclinable) 'кушанье' или *полого* [в] (gen./acc. masc. and gen. neutr. of *полюй*) – *полого* [г] (short-form adjective; adverb).

grammatical distinction between members of a homographic opposition is sufficiently determined by their belonging to different parts of speech.

On the basis of numerous observations, it can be concluded that the overwhelming majority of Russian homographs are intracategorical homographs. Besides, unlike intercategory homographs, they are characterized by an appropriate orderliness, predictability, even systemicness. Therefore, the intracategorical homography deserves special attention and thorough investigation, the more so that for the present there aren't any publications dedicated to its systemic description.

Intracategorical homography may only be observed within four nominative parts of speech, i.e. nouns, adjectives, verbs (including their attributive forms, that is, participles), and adverbs. It is, however, important to say that adverbial homography, in contrast to substantival, adjectival or verbal homography counting many thousands of correlations, is barely noticeable and counts no more than 10 correlative word series, such as *безобразно – безобразно, здорово – здорово* etc.

In a short article like this there is not enough space to analyse all the aspects of Russian homography. Therefore, one must confine oneself to a characteristics of intracategorical homography within only one part of speech, namely within adjectives. Below, on the basis of the vast and complete analytical material extracted from contemporary Russian dictionaries of various sorts², the individual types of adjective homography are characterized.

1. Lexical adjective homography, i.e. the relationship between two adjectives (two lexical units) that are spelled the same but have different pronunciation and identical grammatical meaning, reveals itself in two ways: as a full homography or as a partial one.

The full homography is constituted by adjectives which are homographic in all their grammatical forms. I have in mind such adjectives as *атласный* (from *атлас*) – *атласный* (from *атлас*), *безобразный* 'расплывчатый; не заключающий в себе образа' – *безобразный* 'крайне некрасивый', *капельный* (from *капля*) – *капельный* (from *капель*), *ирисовый* – *ирисовый*, *кон-*

² Тихонов, А.Н. *Словообразовательный словарь русского языка*. т. 1–2. Москва 2003; Зарва, М.В. *Русское словесное ударение. Словарь*. Москва 2001; Ахманова, О.С. *Словарь омонимов русского языка*. Москва 1986; Ефремова, Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. т. 1–2. Москва 2000; Ефремова, Т.Ф. *Современный толковый словарь русского языка*. т. 1–3. Москва 2006; Венцов, А.В., Грудева, Е.В., Касевич, В.Б. *Словарь омографов русского языка*. Санкт-Петербург 2004; Колесников, Н.П. *Словарь омонимов русского языка*. Тбилиси 1978; Зализняк, А.А. *Грамматический словарь русского языка*. Москва 2008; *Русский орфографический словарь*. ред. Лопатин, В.В. Москва 2007; Гребенева, Ю.Н. *Словарь омографов русского языка*. Ливны 2009.

серваторский (from *консерватор*) – *консерваторский* (from *консерватория*), *немошный* (from *немошь*) – *немошный* (from *мощный*), *отрубный* (from *отруби*) – *отрубный* (from *отруб*), *правильный* (from *правило*) – *правильный* (from *правило*), *сосочный* (from *соска*) – *сосочный* (from *сосок*), *характерный* ‘упрямый’ – *характерный* ‘типичный’. In present-day Russian, there exist about 80 adjective pairs like these. Each of them yields 26 homographic correlations. Among these correlations there are 7 homographic pairs of masculine, 6 pairs of feminine, 6 pairs of neuter, and 7 pairs of plural, cf.: (nom. sing. masc.) *атласный* – *атласный*, (gen. sing. masc.) *атласного* – *атласного*, (dat. sing. masc.) *атласному* – *атласному*, (acc. sing. masc. by inanimate nouns) *атласный* – *атласный*, (acc. sing. masc. by animate nouns) *атласного* – *атласного*, (instr. sing. masc.) *атласным* – *атласным*, (prep. sing. masc.) *атласном* – *атласном*, (nom. sing. fem.) *атласная* – *атласная*, (gen. sing. fem.) *атласной* – *атласной*, (dat. sing. fem.) *атласной* – *атласной*, (acc. sing. fem.) *атласную* – *атласную*, (instr. sing. fem.) *атласной* – *атласной*, (prep. sing. fem.) *атласной* – *атласной*, (nom. sing. neutr.) *атласное* – *атласное*, (gen. sing. neutr.) *атласного* – *атласного*, (dat. sing. neutr.) *атласному* – *атласному*, (acc. sing. neutr.) *атласное* – *атласное*, (instr. sing. neutr.) *атласным* – *атласным*, (prep. sing. neutr.) *атласном* – *атласном*, (nom. plur.) *атласные* – *атласные*, (gen. plur.) *атласных* – *атласных*, (dat. plur.) *атласным* – *атласным*, (acc. plur. by inanimate nouns) *атласные* – *атласные*, (acc. plur. by animate nouns) *атласных* – *атласных*, (instr. plur.) *атласными* – *атласными*, (prep. plur.) *атласных* – *атласных*. Thus, it is easy to count the total number of correlations generated by 80 above-mentioned pairs of adjectives which comes to more than 2,000 correlations.

The partial homography is constituted by such adjectives as *временный* – *временной*, *парный* – *парной*, *плавный* – *плавной*, *складный* – *складной* and so forth. These adjectives have all homographic forms except for the nominative (lemmatic) form, with the accusative form being homonymic to it (i.e. when inanimate nouns are determined). In the Russian lexicon, there occur almost 60 pairs of adjectives of this kind. Every such pair is able to generate 24 homographic correlations. Among them there are 5 homographic pairs of masculine, 6 pairs of feminine, 6 pairs of neuter, and 7 pairs of plural. On that basis, one may come to the conclusion that the aforementioned 60 pairs of adjectives are potentially able to give more than 1,400 homographic correlations.

To sum up, the sphere of lexical adjective homography is represented by an imposing number of homographs. This number reaches roughly 3,500.

2. Lexical-grammatical adjective homography, i.e. the relationship between two identically spelled but differently pronounced adjectives having dif-

ferent lexical and grammatical meanings, reveals itself in a large number of correlations such as, for example, *атласный* (nom.) – *атласный* (acc.), *атласного* (gen. masc.) – *атласного* (gen. neutr.), *атласной* (gen.) – *атласной* (dat.), *атласной* (dat.) – *атласной* (instr.), *атласных* (gen.) – *атласных* (prep.) etc. This type of homography, in common with lexical homography, is characterized by high regularity. It presents a complex tangle of lexical homography and grammatical (inflectional) homonymy (homofomy) being very typical of adjective declension. As the result of interaction between lexical homography and inflectional homonymy, exceptionally long series of lexical-grammatical homographs are possible. They are based both on the full lexical homographs (like *атласный* – *атласный*, *правильный* – *правильный*) and on the words not being homographic in only their nominative (lemmatic) form (like *временный* – *временной*, *плавный* – *плавной*). Below, I show the complete paradigm of lexical-grammatical homography generated, for example, by the adjective pair *атласный* – *атласный*, cf.: *атласный* (nom.) – *атласный* (acc.), *атласный* (acc.) – *атласный* (nom.), *атласного* (gen. masc.) – *атласного* (gen. neutr.), *атласного* (gen. neutr.) – *атласного* (gen. masc.), *атласного* (gen. masc.) – *атласного* (acc. masc.), *атласного* (acc. masc.) – *атласного* (gen. masc.), *атласного* (gen. neutr.) – *атласного* (acc. masc.), *атласного* (acc. masc.) – *атласного* (gen. neutr.), *атласному* (dat. masc.) – *атласному* (dat. neutr.), *атласному* (dat. neutr.) – *атласному* (dat. masc.), *атласным* (instr. masc.) – *атласным* (instr. neutr.), *атласным* (instr. neutr.) – *атласным* (instr. masc.), *атласным* (instr. masc.) – *атласным* (dat. pl.), *атласным* (dat. pl.) – *атласным* (instr. masc.), *атласным* (instr. neutr.) – *атласным* (dat. plur.), *атласным* (dat. plur.) – *атласным* (instr. neutr.), *атласном* (prep. masc.) – *атласном* (prep. neutr.), *атласном* (prep. neutr.) – *атласном* (prep. masc.), *атласное* (nom.) – *атласное* (acc.), *атласное* (acc.) – *атласное* (nom.), *атласные* (nom.) – *атласные* (acc.), *атласные* (acc.) – *атласные* (nom.), *атласных* (gen.) – *атласных* (acc.), *атласных* (acc.) – *атласных* (gen.), *атласных* (gen.) – *атласных* (prep.), *атласных* (prep.) – *атласных* (gen.), *атласных* (prep.) – *атласных* (acc.), *атласных* (acc.) – *атласных* (prep.), *атласной* (gen. fem.) – *атласной* (dat. fem.), *атласной* (dat. fem.) – *атласной* (gen. fem.), *атласной* (gen. fem.) – *атласной* (instr. fem.), *атласной* (instr. fem.) – *атласной* (gen. fem.), *атласной* (gen. fem.) – *атласной* (prep. fem.), *атласной* (prep. fem.) – *атласной* (gen. fem.), *атласной* (dat. fem.) – *атласной* (instr. fem.), *атласной* (instr. fem.) – *атласной* (dat. fem.), *атласной* (dat. fem.) – *атласной* (prep. fem.), *атласной* (prep. fem.) – *атласной* (dat. fem.), *атласной* (instr. fem.) – *атласной* (prep. fem.), *атласной* (prep. fem.) – *атласной* (instr. fem.). As we can see, any pair of full homographs gives a maximum of 40 homographic correlations. In case of partial homo-

graphs going back to adjectives like *временный – временной, плавный – плавной*, the number of such correlations is equal to 56. Therefore, taking into account the aforementioned 80 pairs like *атласный – атласный* and about 60 pairs like *временный – временной* existing in Russian, we can conclude that the total number of adjective lexical-grammatical homographs amounts to approximately 6,500.

3. Grammatical adjective homography, taken as a whole, represents a very insignificant segment of adjective homography in general. This part of homography is mainly realized in correlations between some neuter or feminine forms and the comparative forms of the adjectives *давний, древний, поздний, синий, дюжий, свежий, горячий, общий, тощий*, cf.: *синее* (nom. neutr.) – *синее* (comparative), *синее* (acc. neutr.) – *синее* (comparative), *горячей* (gen. fem.) – *горячей* (comparative), *горячей* (dat. fem.) – *горячей* (comparative), *горячей* (instr. fem.) – *горячей* (comparative), *горячей* (prep. fem.) – *горячей* (comparative). The maximum number of such pairs does not exceed 50.

Apart of the aforementioned cases of relationships, as an example of grammatical homography may apparently be classified the nonstandard relationship between positive and comparative forms of the adjective *большой*. It is concerned, on the one hand, with correlative forms like *большим* (instr. sing. masc., positive) – *большим* (instr. sing. masc., comparative), *большую* (positive) – *большую* (comparative) that only vary in degree (of comparison), and, on the other hand, with correlative forms like *большим* (instr. sing. masc., positive) – *большим* (dat. plur., comparative) or *большим* (instr. sing. masc., positive) – *большим* (instr. sing. neutr., comparative) that differ not only in degree but also in other grammatical meanings. These two types are represented by 11 and 14 homographic pairs, respectively. In total, the paradigm of the adjective *большой* includes 25 pairs of grammatical homographs.

* * *

Summing up, the Russian adjective homography is manifested both at the interlexemic and intralexemic level, but, as we could see, the absolutely leading position belongs to the interlexemic, i.e. lexical and lexical-grammatical, homography. As an exceptionally widespread phenomenon, the adjective homography in contemporary Russian is represented in all by about 10,000 word correlations. It is astonishing that such a huge number of homographic correlations is generated by only about 140 pairs of adjective lexemes. In this respect, the adjective homography radically differs from the homography of nouns or verbs, which is founded on many hundreds and even thousands of basic word pairs.



MODULARITY IN TEACHER EDUCATION

1. Modularity in education – a historical perspective

The first modular programmes were introduced in the science faculty at the University of London in 1967 and three years later in R&D Centre in Teacher Education, University of Texas in the year 1970 (Martin and Clark 1970).

The unit credit system of the Council of Europe encouraged modularity as of 1970. It is interesting to note that immediate positive reaction came from the tertiary vocational sector. By 1980 modular degree schemes were introduced in 25 UK polytechnics.

Even wider promotion took place in the vocational education sector in the following 15 years (1980–1995). The first institutions to manifest their interest in modularity were secondary vocational schools and tertiary colleges which introduced modular training provision in initial and pre-service education programmes. The idea was systematically gaining attention and popularity till the year 2000 (Bruijn and Howieson 1995; Cleve 1995; Cleve and Kell 1996; Collingro and Dellbrück 1997; Haack, Müller and Weisschuh 1996; Young 1994; Warner 1996).

The *Robertson Report* published in the UK in the year 1994 and the *Dearing Report* (1997) encouraged the construction of modular degrees in the higher education sector. This was almost immediately followed by empirical research on the value of modularity with the first multifaceted study carried out at the University of East Anglia (Pratt and Cocking 1999).

At the beginning of the 21st century modularity reached teacher education and formed part of European projects such as the *Multigrade Education Project* (*MUSE*) conducted by a group of schools in Greece, Finland, Spain and the UK within the frames of the *COMENIUS* programme in the years 2002–2004 (Tsolakidis 2005).

2. Modularity types

Three approaches to modularity have been distinguished and implemented in the of research course in the field based respectively on

- the expansion concept,
- the differentiation concept and
- the fragmentation concept.

The *expansion concept* postulates modules assuming what Ertl (2002) calls ‘the function of coherent and self-contained part-qualifications on top of the “normal” qualification’. This means that modularity can only take place in the course of in-service training or as part of postgraduate courses which offer something outside and above the required qualification standard. In the field of teacher education this means in-service rather than pre-service and teacher development rather than teacher training.

The *differentiation concept* takes an opposite stance and views modularity as part and parcel of pre-service education and initial training toward basic qualifications. It also looks at the situation from a marketing point of view, stating that it is only in initial training that modularity is of any value. It is, therefore, based on the belief that modules ‘would only be marketable if they were combined leading to an overall qualification’ (Ertl 2002). In teacher education this can be related to BA teaching qualification programmes.

The *fragmentation concept* takes a broader view of education and tends to see it as being profiled by learners themselves irrespective of what is considered a formal qualification standard. The approach springs from the conviction that ‘modules are marketable outside an overall qualification’ and that ‘it is the trainee who defines her or his qualifications’ (Ertl 2002). In teacher education this approach views modularity as applicable to both pre-and in-service training programmes.

However enlightened and broadminded the fragmentation concept might be, both educational institutions and individuals tend to be interested in formal diplomas and employable skills. For that reason a move could be clearly seen away from the fragmentation approach due to the fact that not always did this kind of modularity produce recognized teaching qualifications (Ertl 2000, 2001).

A growing value of differentiation concept was noticed instead. Initial training and pre-service education integrated the idea of modularity into the educational systems of many countries such as Germany, Spain, the Netherlands, Scotland, England and Wales. Modularity has since been associated with what was often referred to as broadly based combinations of modules typically leading to comprehensive overall qualifications. This opened a possibility to fruitfully use it in teacher education. Yet new developments in applied linguistics and language pedagogy called for reflection on how to go about it.

3. New roles of language teachers – a need for new forms of language teacher education

In the last two decades teachers have faced a number of new challenges. Tendencies related to the communicative approach and springing from the recommendations presented in basic European documents included the promotion of autonomy, reflection, learning support and self-assessment as well as the ability to plan one's future development on the part of both learners and their teachers. Let us look at these tendencies as manifested in the most important teacher education documents and tools prepared by the Council of Europe and the European Union (Komorowska 2007; 2010).

The first and the most important of those is *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning – Teaching – Assessment* (CEFR 2001).

What it offers for teacher education – among other important aspects – is

- the concept of LEARNING TO LEARN as a general competence as well as
- the concept of aims of learner education defined as

‘what language learners have to learn in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop in order to use the language so as to be able to act effectively’.

The second important document is *The European Language Portfolio* (ELP Council of Europe 2000; Little and Perclová 2001) with more than 100 national versions already validated by the Council of Europe in Strasbourg.

What this document has to offer is a set of two powerful concepts, i.e.

- the concept of qualitative descriptors and
- the concept of CAN DO statements.

The third important document is the *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (EPOSTL) prepared at the European Centre for Modern Languages in Graz (Newby *et al.* 2007). What this document has to offer is a set of four concepts. They are

- the concept of reflection on one's own competences, knowledge, skills and values,
- the concept of self-assessment of didactic competences to help plan future development,
- the concept of charting progress in the development of didactic skills and
- the concept of promoting discussion between the trainer and the trainee.

Last not least, the fourth document entitled the *European Profile for Language Teacher Education* (EPLTE) (Kelly and Grenfell 2004), the basic document which forms a frame of reference for the work of teacher education institutions postulates modularity on the grounds that this is what makes teacher education programmes more accessible so that ‘they can be followed alongside other working and personal commitments’ (EPLTE 2004, item 2). This, however, calls for developing relationships of the training institution with other education-

al institutions at home and abroad (*EPLTE* 2004, item 30) as well as for the introduction of team-work, collaboration and project work (*EPLTE* 2004, item 39).

Every modularised teacher education programme is, therefore, expected to reflect and promote tendencies discussed above. Although the postulates formulated in the European documents help to identify long-distance aims, questions of organisation and planning remain to be solved.

4. Planning for modularity

4.1. Modularisation procedure

A number of steps in course planning for modularity need to be taken. Course planners ought to

- identify core competences,
- set goals,
- plan the number and the length of modules,
- design the internal structure of the module and
- plan the evaluation procedure.

4.2. Modularization aims

While setting goals it should be remembered that objectives ought to follow the ABCD formula, i.e. they should be

- Achievable,
- Believable,
- Conceivable and
- Desirable (McCombs and Pope 1994).

Goals in teaching and learning at the same time need to be:

- specific and clear,
- measurable,
- challenging and
- realistic.

Moreover, both short-term and long-term goals should be set, completion date should be given and feedback should be provided (Dörnyei 2001: 84).

4.3. The structure of a module

According to the differentiation approach, now gaining increased popularity due to Ertl's work (Ertl 2002), modules 'arise from the dismantling of complex profiles into smaller, differentiated parts which can be assessed and credited

individually'. This means that a broad profile of qualifications and a set of skills and exit competencies have to be considered first, while the appropriate segmentation follows in the later stage and can take a variety of paths as 'the same modules can be used for different qualifications within one occupational area... it is possible to use credited modules for a later continuation of a training' (Ertl 2002).

An example of a module structure can be seen in the format presented below. The format comes from the *MUSE* project conducted in the field of teacher education in the years 2002–2004 within the frames of the *COMENIUS* programme and mentioned in section 1 above. The basic module format contains sections presenting pedagogical objectives, process, evaluation, follow-up and links, e.g.:

- ***introduction*** which presents the subject and the main aim of the training activity,
- ***the theoretical background*** which presents current research and practice as well as the importance, usefulness and usability of a given activity,
- ***suggestions of good practice*** which list steps for the successful application of the theoretical aspects discussed in the background section as well as present tasks to be completed and their time framework,
- ***suggestions for further study*** offer examples of training materials, documents, books and other sources to be used by the trainee (Tsolakidis 2005).

4.4. Course content to be modularized

Modularity procedure calls for a precise identification of the content to undergo the modularization process. The content indispensable for obtaining qualifications to teach a foreign language is usually viewed as related to:

- language competence,
- knowledge and competences related to functioning in the teaching profession, often called general teaching skills, often called FL teaching skills,
- background studies (linguistics, literature, history, geography, culture) and
- the teaching practice.

Language modules as well as modules related to the teaching practice depend on the level of students' skills development and on the organizational potential of the training centre, while the scope of background studies depends on the requirements of a higher education institution. Let us, therefore, look into the content related to teaching skills.

General teaching skills can be viewed as a set of the following modules:

- School as an institution – rules, regulations, rights and duties of teachers and learners

- Classroom dynamics
- Child development
- Individual differences
- Learning difficulties
- Dealing with unwanted behaviour
- Conflict prevention and management
- Interpersonal relations in the school staff.

FL teaching skills and/didactic competences can be viewed according to the approach adopted in the *European Portfolio for Students of Languages* (Newby *et al.* 2007). The *EPOSTL* provides the following typology of issues related to the teaching skills

- context (4 categories)
- methodology (7 categories)
- resources (no subdivisions)
- lesson planning (3 categories)
- conducting a lesson (5 categories)
- independent learning (6 categories)
- assessment of learning (5 categories)

Seven of the above categories with brief introduction to each are then subdivided into 32 areas composed of CAN DO statements with open bars which are to be coloured in to progress chart.

For the purposes of modular training a slightly different structure can, however, be proposed, i.e.

- the curricular context – setting goals
- methods, techniques, resources (across age groups and advancement levels)
- planning and conducting lessons
- supporting learning in and out of class
- assessment
- interpersonal skills – classroom management, team-working, collaboration, networking.

Resources, however, are closely connected with methods and techniques. Planning and conducting a lesson need to be considered jointly, while interpersonal skills involved in conducting lessons and supporting learning deserve separate treatment.

5. Contexts of modularity

Modularity can be used in certain types of programmes categorised according to the form of their delivery as well as for participants with certain groups of professional needs.

The following contexts may be considered appropriate,

- pre-service teacher education,
- lifelong education,
- postgraduate programmes.

Programmes can take the form of face to face, on-line or blended learning courses and can be designed for participants coming from different locations and from regions of varying feasibility of school-based practice or varying quality of school language teaching. The value of modularity may differ according to organizational and financial constraints in a given context (Richardson *et al.* 1995a, 1995b; Robson 2006; Vidović 2005).

6. Evaluating modularity

There are certain dangers involved in modularisation. 200 academic managers showed serious concerns in the survey by Warner (1996) and research in the field of higher education has pointed to a certain number of dangers such as lack of coherence in education, fragmentation of content, superficiality of learning, differential achievement calling for mixed level teaching and diversity of standards and approaches (Pratt and Cocking 1999). It was also pointed out that modularity does not allow precise planning of either the length of the courses or the number of participants, which – together with its financial consequences – discourages many institutions involved in teacher education.

There are, however, advantages in spite of all the difficulties. Modularity seems to contribute to

- positive “credit culture”,
- higher accessibility of programmes,
- structural flexibility,
- greater trainee involvement and
- a higher degree of reflection and learner autonomy.

7. Teacher education in Poland – an example of modularisation

Teacher education in Poland can be a good starting point for the discussion of advantages and disadvantages of modularisation in the European teacher education as well as of difficulties in designing modules to meet dual qualification standards of pre-service teacher education and the needs of practicing teachers enrolling in in-service programmes.

In pre-service teacher education in the dual qualification format valid till 2015 trainees have to cover a total of 360 hours, i.e.

- 60 hours of psychology
- 60 hours of pedagogy
- 150 hours of teaching methodology
- 30 hours of voice emission
- 30 hours of information and communication technology (ICT)
- 30 hours of general courses to be decided by the department according to the needs of students and the profile of the department.

Additionally students have to complete 150 hours of teaching practice (+ 30 for another subject area).

PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION

OPTION A – the differentiation context

Elective courses at universities, 15 sessions of 2 hrs. each over a semester. Each student has to take the minimum of 7% of required courses from the general courses list. Each philology student has to take a required minimum of courses in linguistics and applied linguistics, literature and culture. Methodology courses are categorized as applied linguistics ones. If the required number of hours broken down into required topics has been reached and the teaching practice has been documented – the student obtains formal qualification to teach a foreign language in the educational system.

OPTION B – the fragmentation concept

Within the same system some students may choose courses, if they are interested in their own development, but not necessarily in obtaining formal qualifications, therefore they do not take all the courses that would fill in all the required categories. This typically happens when they want to teach in private schools interested in tangible teaching skills and learner satisfaction rather than in the state school system where formal qualifications certificates determine job security and the salary level.

IN-SERVICE TEACHER EDUCATION

OPTION C – the expansion concept

In-service teacher education aims at adding new skills for those teachers who have already obtained their formal qualification. Those new skills may include, e.g. teaching in CLIL programmes, teaching Young Learners skills or teaching adult professionals. This calls for the expansion concept, where typically the following modules are used

- FLT Methods, Techniques and Resources

- Teaching Young Learners
- Computer Assisted Language Learning
- ICT for Educational Management
- FLT for S.E.N. Learners – Dyslexia, ADHD
- Language Across the Curriculum
- Evaluation and Testing
- Teaching toward School Leaving Examinations

OPTION D – repair in-service courses

If the goal of in-service teacher education is to help practicing teachers to obtain formal qualifications, the expansion concept cannot be used. A systematic, weekend course of 3 semesters is then offered with no electives, but instead with modules introduced as time units.

8. Conclusions – European voices on modularity in teacher education

The Polish example was a springboard for the discussion on modularisation in teacher education which took place at workshop 13 of the SemLang/ForLang Summer University in Paris in July 2009. 20 participants from 11 countries (Austria, the Czech Republic, Estonia, Germany, Italy, Lithuania, Luxembourg, Norway, Poland, Romania, the United Kingdom) discussed modularity in language teacher education analysing it from the point of view of its value for their particular national systems.

Consensus was reached as to the value of modularity in educational programmes and as to the fact that the module should be treated as a basis for coherent professionalization of teacher education. Participants agreed that modularity is especially useful in in-service teacher development, although teacher trainers were aware of the fact that many teachers expect consultancy on specific, individual, context-related problems they face in their everyday classroom work. These expectations can, however, be linked to crucial issues in foreign language teaching and as such can be shaped into modules related to e.g. teaching S.E.N. learners, teaching young learners or using ICT in language education.

Opinions were divided as to the desirability of modularity in pre-service teacher education where core competencies ought to be developed and, therefore, less freedom can be left for individual students to make their way through elective modules. Many participants from the EU member countries pointed out that the modular system had been imposed on universities long ago, which – although in some countries led to a coherent structure of courses leading to

a qualification (e.g. the UK) – in others added to the fragmentation of content and to the increase in the preoccupation with examination and testing (e.g. Poland and Norway).

A need was voiced by many participants for the objectives of particular modules to be measurable. Alternative, non-test methods of assessment were also recommended, such as case studies, logs, project work and action research to describe and document new knowledge and skills acquired by student teachers.

Possibilities of adapting categories from the *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)* were also suggested in order to help design pre-service teacher training modules which would lead to the development of core language teaching competences. The use of the *EPOSTL* as a tool for reflection and self-assessment within particular modules was also recommended.

The impact of requirements springing from structural or curricular reforms of national school systems on needs for particular modules to be offered in language teacher education was also discussed. It has been pointed out that in many countries modules are being designed and administered which are related to the lowering of the language starting age (Teaching Young Learners), to constructing one's own curriculum and syllabus (Syllabus Design), to implementing Council of Europe's recommendations to introduce the so-called whole language policy (Languages Across the Curriculum) and, to incorporating S.E.N. students into mainstream education (Teaching Foreign Languages to Students with Specific Learning Needs).

Although modularity is considered useful and desirable in language teacher education, difficulties in its implementation should not be underestimated if coherence, transparency and comparability of trainees' knowledge and skills leading to a formal qualification are to be ensured. This calls for a common frame of reference in teacher education and for common, international terminology in this field, such as that offered by the *European Profile for Language Teacher Education (EPLTE)* and by the *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*

REFERENCES

- Bruijn, De E. and C. Howieson. 1995. "Modular vocational education and training in Scotland and The Netherlands: between specificity and coherence". *Comparative Education* 31. 1. 83–99.
- Cleve, Van B. 1995. "Module in der Aus- und Weiterbildung". *Gewerkschaftliche Bildungspolitik* 1. 12–18.
- Cleve, Van B. and A. Kell. 1996. "Modularisierung der Berufsbildung". *Die berufsbildende Schule* 48. 15–22.
- Collingro, P. and J. Dellbrück. 1997. "Modularisierte Nach-Qualifizierung von langzeitarbeitslosen jungen Erwachsenen". *Berufsbildung* 43. 19–21.

- Common European Framework for Languages: teaching, learning, assessment.** 2001. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. 2000. **European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines.** Document DGIV/EDU/LANG(2000)33. Strasbourg: Council of Europe.
- Dearing Report: National Committee of Inquiry into Higher Education – NCHE.** 1997. Higher Education in the Learning Society. The Main Report of the National Committee. London: HMSO.
- Diadori, P. (ed.). **TQAC in FLT: Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching / Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa.** Florence: Mondadori Le Monnier.
- Dörnyei, Z. 2001. **Teaching and Researching Motivation.** Harlow: Longman.
- Ertl, H. 2000. **Modularisation of Vocational Education in Europe. NVQs and GNVQs as a model for the reform of initial training provisions in Germany?** Wallingford: Symposium Books.
- Ertl, H. 2002. "The Concept of Modularisation in Vocational Education and Training; the debate in Germany and its implications". **Oxford Review of Education** 28 (1). 53–73.
- Haack, C., Müller, K. and B. Weisschuh. 1996. "Benötigen wir eine Modularisierung der Ausbildung?". **Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis** 25 (2). 9–11.
- Hodgson, A., Hayton, A., Bell, R., Melliss, N. and M. Young. (eds.). 1994. **Modular Strategies and the Modularisation in VET in Germany 73 Hamlyn/CILNTEC Post-16 Uni. Ed. Curriculum Project.** Series: Uni. ed 16 1 Curriculum, No. 6. London: Institute of Education.
- Kelly, M. and M. Grenfell. 2004. **European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference.** Southampton: University of Southampton.
- Komorowska, H. 2010. "I progetti europei: le ricadute sulla formazione dei docenti di lingue nei nuovi Paesi membri". In: Diadori, P. (ed). 48–55.
- Komorowska, H. 2007. "Issues in the Language Policy of the European Union Motivation as a Key Factor in Promoting Language Learning". **Glottodidactica** XXXIII. 7–19.
- Little, D. and R. Perclova. 2001. **European Language Portfolio. Guide for Teachers and Teacher Trainers.** Strasbourg: Council of Europe.
- Martin, G.N. and M.C. Clark. 1970. "Developing a Modular Teacher Education Program for an R&D Centre". Paper presented to the American Educational Research Association. Minneapolis, Minnesota 4th March 1970.
- McCombs, B.L. and J.E. Pope. 1994. **Motivating Hard to Reach Students.** Washington D.C.: American Psychological Association.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.B., Komorowska, H., Jones, B. and K. Soghikyan. 2007. **European Portfolio for Student Teachers of Languages.** European Centre for Modern Languages: Graz. Council of Europe Publishing.
- Pratt, J. and J. Cocking. 1999. "Making Modularity Work". **Teaching in Higher Education** 4 (1). January 1999. 107–120.
- Richardson, W., Spours, K., Woolhouse, J. and M. Young. 1995a. **Learning for the Future: Current 14–19 Education and Training.** Working Paper 1. London and Warwick: Institute of Education, Post-16 Education Centre, University of London & Centre for Education and Industry, University of Warwick.
- Richardson, W., Spours, K., Woolhouse, J. and M. Young. 1995b. **Learning for the Future: Current Developments in Modularity and Credit.** Working Paper 5. London and Warwick: Institute of Education, Post-16 Education Centre, University of London & Centre for Education and Industry, University of Warwick.
- Robertson Report: Higher Education Quality Council. 1994: **Choosing to Change: extending access, choice, and mobility in higher education.** London: HEQC.

- Robson, J. 2006. **Teacher Professionalism in Further and Higher Education. Challenges to Culture and Practice**. London: Routledge.
- Tsolakidis, C. (ed.). 2005. **Guide of Good Practice**. MUSE PROJECT. Multigrade School Education. Socrates-Comenius 2.1. Action. Contract Number: 106231-CP-1-2002-1-GR-COMENIUS-C21/20024146. Athens: Epinoia.
- Vidović, V.V. (ed.). 2005. **Lifelong Teacher Education: Multiple Perspectives**. Zagreb: Institute for Social Research.
- Warner, D. 1996. "Coherence or chaos?". **Managing Higher Education** 4. 30–31.
- Young, M. 1994. "Modularisation as a unifying strategy". In: Hodgson, A., Hayton, A., Bell, R., Melliss, N. and M. Young (eds.). 5–20.



WIELKOFORMATOWE GRAFIKI W PRZESTRZENI PUBLICZNEJ MIASTA NA PRZYKŁADZIE POZNAŃSKICH MURALI POWSTAŁYCH PODCZAS FESTIWALU MURALI OUTER SPACES W 2011 ROKU

1. Uwagi wstępne

Człowiek żyjąc w określonej przestrzeni społecznej, w pewien sposób ją zagospodarowuje. Czyni powolną swym potrzebom, gustom, i smakom. Wybiera miejsca, w których chce przebywać, identyfikując się często z elementami codziennej ikonosfery człowieka – światło porannej latarni, jarzeniowy blask lamp, półcień korytarzy, brzask zatrzymany w spacerowej alei mijanej codziennie w drodze z pracy itp. Identyfikacja z określonym miejscem, terytorium, ludźmi, w kręgach społecznych, w których przebywamy, sprawia, że toczymy (realizujemy) nasze życie, zacieśniając pewnego rodzaju więzi z otoczeniem. Staje się ono „naszym” otoczeniem, zinternalizowanym w ramach codzienności wraz z więziami społecznymi zawartymi w procesie internalizacji (Hajdamowicz 2005: 291).

Niniejszy artykuł ma na celu przyjrzenie się wielkoformatowym grafikom, jakimi są coraz częściej pojawiające się w publicznej przestrzeni miejskiej murale, i wskazanie, że są one elementem kształtującym nową przestrzeń publiczną miasta. Przeprowadzone wstępne rozważania i analiza odnoszą się do poznańskich murali, które powstały podczas Festiwalu Murali Outer Spaces zainicjowanego przez Stowarzyszenie Inner Art w maju 2011 roku.

2. Przestrzeń – człowiek – miasto

Człowiek-mieszkaniec miasta jest nieodłącznym elementem przestrzeni oraz jednocześnie jej twórcą. Przyjmuje się, że między przestrzenią publiczną a człowiekiem jako jej użytkownikiem zachodzą cztery główne procesy, miano-

wicie: postrzeganie, wartościowanie, kształtowanie i użytkowanie (Wallis 1990). Jeśli założy się, że człowiek kształtuje przestrzeń, należałoby się zastanowić, co powstaje w wyniku jego działań. Najczęściej przychodzą na myśl obiekty architektoniczne, tj. budynki, parki, ulice, place itd. Przestrzeń zyskuje jednak o wiele większe znaczenie. Stanowią ją bowiem nie tylko widoczne konstrukcje budowlane, staje się ona nośnikiem znaczeń, symboli, wyrazicielem myśli człowieka-mieszkańca miasta i tym samym przedmiotem zainteresowań naukowców, którzy zaczynają badania nad „symbolicznym podbojem przestrzeni” (Jałowicki i Szczepański 2002). Ową symboliczną, nacechowaną znaczeniowo przestrzeń tworzą między innymi murale lub, inaczej, wielkoformatowe grafiki. Murale są nieodłącznym, lecz często zapomnianym, krytykowanym, a nawet lekceważonym elementem publicznej przestrzeni miasta. Zatem wyjaśnienie pojęcia przestrzeni, jej znaczenia oraz oddziaływania na człowieka jest niezbędne, żeby zrozumieć znaczenie grafik wielkoformatowych.

Przestrzeń publiczną można definiować w wieloraki sposób. Niniejsza praca zaznacza wyraźny związek pomiędzy przestrzenią a człowiekiem, a zatem przede wszystkim do definicji, która porusza tę kwestię, należałoby się odnieść. Przyjmujemy za S. Puppel (2009), iż „przestrzeń publiczną można ogólnie określić mianem zarówno przestrzeni uczestnictwa, jak i przestrzeni interakcyjnej, a więc przestrzeni negocjowalnej pomiędzy nadawcami i odbiorcami, zatem przeznaczonej do odbywania wszelkich czynności komunikacyjnych” (S. Puppel 2009: 308). Przestrzeń publiczną postrzegamy również jako otwartą i gęsto wypełnioną (ang. *high-density environment*), co oznacza, iż poddaje się ona odpowiedniej społeczno-kulturowej „obróbce” oraz że jest wypełniona ludźmi, którzy przebywają tu w większej liczbie i między którymi zachodzą różnego typu społeczno-kulturowo licencjonowane relacje, zarówno intencjonalne, jak i przypadkowe, które jednak obejmują pożądane walory estetyczno-komunikacyjne przestrzeni publicznej (S. Puppel 2009; J. Puppel 2011). Taką właśnie przestrzeń publiczną możemy zaobserwować chociażby w miastach, gdzie jest ona zdecydowanie dynamiczna, ulega bowiem częstym zmianom, przeróżnym metamorfom. Charakteryzuje się czterema podstawowymi cechami: ogólną otwartością i dostępnością, częstą zmiennością oraz heterogenicznością. Stoi zatem w absolutnej opozycji do przestrzeni publicznej wsi, która jest stabilna, niezmienna, bardziej zamknięta i homogeniczna. Co więcej, w miastach przestrzeń ma przede wszystkim charakter społeczny, głównie dlatego, że jest wytworzona głównie przez ludzi, nie zaś tylko przez naturę. W zależności od działań ludzkich przestrzeń może nabierać różnego charakteru i w związku z tym pełnić różne funkcje. Społeczny charakter przestrzeni wiąże się również z wartościowaniem jej przez człowieka. Trzeba także pamiętać, że przestrzeń sama w sobie może być wartością. W rezultacie często chce się ją mieć dla siebie, w sposób prawny lub symboliczny. Zawłaszczanie przestrzeni wskazuje, że ma ona cha-

rakter społeczny. Każdy z mieszkańców miasta jest w posiadaniu choćby małego kawałka przestrzeni, np. domu czy mieszkania (Jałowiecki i Szczepański 2006). Murale obecne w przestrzeni publicznej miasta mogą być również przykładem takiego zawłaszczenia. Ma ono jednak nieco inny charakter, formę i cel.

Przestrzeń publiczna miasta nigdy nie ma jednej na stałe ustalonej formy, zmienia się nieustannie pod wpływem działania mieszkańców, czyli jest przez nich kształtowana, jest zatem dynamiczna. Ludzie zmieniają przestrzeń w określonym celu i jednocześnie nadają jej określoną funkcję i znaczenie. W przestrzeni i w tworzących ją elementach zawarte są więc „kody i szyfry semiotyczne” (Jałowiecki i Szczepański 2006: 328). Każdy element/obiekt wydaje się częścią układanki tworzącej miasto, którą każdy z jego mieszkańców nieświadomie układa, odczytuje i rozumie. Jałowiecki i Szczepański (2006: 328) wskazują, że ludzie są „wiernymi czytelnikami» swojego miasta i poszczególnych jego przestrzeni”. Ponadto wszystko w przestrzeni ma swoje miejsce, jest częścią trwałego obrazu. Murale raz stworzone, a następnie dostrzeżone, również stają się elementem miejskiej układanki, ogniwiem w łańcuchu znaczeń.

Można by się zastanowić, w jaki sposób murale stają się elementem przestrzeni publicznej miasta. Otóż należałoby sięgnąć po następujące wytłumaczenie: człowiek będący twórcą, a zarazem odbiorcą przestrzeni przyswaja ją w określony sposób. Tworzenie murali jest pewnego rodzaju przykładem przyswajania przestrzeni miejskiej przez określone grupy społeczne, które w ten sposób manifestują swoją obecność i przekonania lub działają zgodnie z wytyczoną ideą.

Próba wytłumaczenia pojęć murali, graffiti i innych form wyrazu w przestrzeni (tj. billboardów), przedstawienie krótkiej historii powstawania murali, ich funkcji oraz analiza wybranych prac mają w zamyśle autorek pokazać, że wielkoformatowe grafiki są wartościowym elementem estetyczno-komunikacyjnym przestrzeni publicznej miasta.

3. Przestrzeń murali

Według Zwolińskiej i Malickiego (1990) murale to dekoracyjne malarstwo ścienne, które rozpowszechniło się w Europie od czasu, gdy zyskały sławę monumentalne prace powstałe w Meksyku i innych krajach Ameryki Łacińskiej w latach 20. i 30. XX wieku. Były one malowane głównie na ścianach zewnętrznych budynków, szopach, murach. Samo słowo *mural* w języku hiszpańskim oznacza fresk, mur. Jednym z artystów, którzy rozwinęli tę działalność artystyczną, był Diego Rivera (1886–1957), malarz meksykański, skądinąd znany również jako mąż Fridy Kahlo (1907–1954), znanej meksykańskiej malarki. Monumentalne malowidła ścienne Rivery powstawały zwłaszcza na ścianach gmachów użyteczności publicznej i przedstawiały sceny z czasów prekolumbijskich, nowożyt-

nych. Często nawiązywały do mitów, rytuałów, niekiedy świąt ludowych. Stworzył on również 27 wielkoformatowych obrazów naściennych dla Detroit Institute of Arts. Były one jednymi z pierwszych naściennych reklam przemysłowych.

Warto jednak wspomnieć, iż początków murali można szukać już w malarstwie jaskiniowo-naściennym (groty Lascaux czy Altamira) oraz we freskach pokrywających ściany. Przykładem może być chociażby Kaplica Sykstyńska w Watykanie. Jednak nie o takich muralach będzie tutaj mowa.

Ze względu na wykorzystywanie tego samego podłoża, czyli muru bądź ściany, oraz podobnych technik malarskich mural łączy się z graffiti, które ma jednak inny charakter oraz odmienną genezę powstania w przestrzeni publicznej. Istotną różnicą między muralami a graffiti jest ich charakter występowania. Otóż mural powstaje na zamówienie i wykonanie takiej grafiki jest zlecane konkretnemu artyście, przez co bez większych trudności możliwe jest wskazanie jego wykonawcy. Natomiast graffiti ma charakter niejako „opozycyjny”, jest wyrazem niestrukturalizowanego buntu i w swej naturze jest działaniem nielegalnym (Jałowiecki i Szczepański 2006).

Milon (1999) rozpatruje tworzenie ściennego graffiti wielobiegunowo. Z jednej strony – jako wyraz ekspresji estetycznej, jako element tworzący więzi społeczne, wyraz typu reklamowego, element kreacji urbanistycznej czy zachowanie komunikacyjne, a z drugiej – jako akt wandalizmu, element destrukcyjny w przestrzeni społeczno-urbanistycznej czy wreszcie jakiś ułomny wyraz grafo-maństwa i artystycznego bełkotu (Jałowiecki i Szczepański 2006). Patrz fot. 1 poniżej.



Fot. 1. Przykładowe graffiti. Fot. M.K.

Jałowiecki i Szczepański (2006) dodają również, iż np. graffiti jest przejawem niemożności przyswojenia przestrzeni. Autorzy odwołują się do społecznego nieprzystosowania, marginalizacji czy wykluczenia pewnych grup społecznych. Milon (1999) twierdzi z kolei, iż graffiti wskazuje na komunikację pomiędzy wykluczonymi a miastem. Takie spojrzenie jest bardzo powszechne, jednak ma raczej negatywny wydźwięk. Graffiti czy murale (przez wiele osób mylone z graffiti) nie muszą zaś być widziane jedynie jako negatywne twory zbuntowanych i wykluczonych mieszkańców miast.

W przestrzeni publicznej miasta oprócz na stałe wpisujących się murali i graffiti, które komunikują się z użytkownikami danej przestrzeni publicznej miasta głównie za pomocą elementów graficzno-obrazowych (ikonicznych), pojawiają się billboardy, czyli wielkoformatowe reklamy (patrz: Kowalewska w tym tomie). W swej naturze billboardy komunikują się z uczestnikiem wielkomijskiej przestrzeni publicznej za pomocą zasobów nie tylko graficznych, ale również (a czasem głównie) werbalnych (tj. slogany reklamowe, informacje dotyczące sprzedawanego produktu). Wypowiedź werbalna oraz komunikat graficzno-obrazowy to dwa sposoby przekazywania informacji i reklama zewnętrzna jest właśnie przykładem na łączenie tych dwóch systemów kodowych, w których werbalne i niewerbalne elementy przenikają się dla zrealizowania jednego wspólnego celu, jakim jest „sprzedanie” potencjalnemu klientowi informacji o danym produkcie (Kubuj 2006; Bernstein 2005).

Wróćmy jednak do murali. Bardzo szybko zorientowano się, iż mural jako ekspresja artystyczna może pełnić wiele funkcji w przestrzeni publicznej. Lata 1921–1955 były w Meksyku bardzo burzliwe, zarówno pod względem społecznym, jak i kulturowym. Zadaniem artystów było uchwycenie specyfiki zmieniających się czasów i wydobyć z nich tego, co pozwoliłoby przyszłym pokoleniom zachować świadomość o minionej epoce (Arreola 1984). Zatem murale jako swoista forma artystyczna wpisały się na stałe w dziedzictwo kulturowe Meksyku, ale nie tylko.

Mural dość szybko stał się bowiem narzędziem propagandowym politycznie zaangażowanych artystów, ale również amatorów, którzy chcieli dać wyraz swoim poglądom. Przykładem takich politycznych murali, które powstały poza Meksykiem, niech będą słynne na całym świecie murale z Irlandii Północnej. Z początku katolicy z Irlandii Północnej malowali ściany domów i murów swych dzielnic na białą, aby na ich tle łatwiej wypatrzyć ubranych w barwy maskujące żołnierzy sił brytyjskich, zwłaszcza snajperów. Z czasem jednak na białych ścianach zaczęły pojawiać się hasła i malowidła. Nieistotne było wykonanie techniczne ani poziom artystyczny, najistotniejszą kwestią było opowiedzenie jakiejś historii za pomocą muralu. Każde wydarzenie: zamach, zabójstwo czy akcja pacyfistyczna, znajdowało swoje odzwierciedlenie na murach takich miast, jak Cork, Belfast czy Derry.



Fot. 2. Przykład muralu z Derry (zaczepnięte z www.dreamlittledream.ca)

Mural oprócz swej funkcji ekspresji artystycznej oraz społeczno-politycznej może pełnić również funkcję edukacyjną i taką też rolę z powodzeniem pełni w Republice Południowej Afryki. W Durbanie np. malowane są murale, których zadaniem jest podwyższanie świadomości na temat zagrożenia, jakie niesie choroba AIDS (Marschall 1999). Ilustrują je murale zamieszczone na fot. 3 i 4.



Fot. 3. Mural z Durbanu (zaczepnięte z www.urbanimage.tv)



Fot. 4. Mural z Durbanu (zaczepnięte z: www.avert.org)

W polskiej publicznej przestrzeni miejskiej mural nie jest elementem nowym, od dawna bowiem z jednej strony reklamował jakiś produkt, usługę czy instytucję, jak również był artystyczną ekspresją nadawcy. Historia murali w Polsce ma jednak przede wszystkim korzenie polityczne. Przykładem niech będą znane każdemu Polakowi parasole Polski Walczącej z czasów okupacji niemieckiej. W Polsce powojennej jednym z pierwszych naściennych nielegalnych obrazów był mural autorstwa Włodzimierza Fruczka, przedstawiający biały obrys człowieka podnoszącego ręce do góry, jakby w akcie ostatniego gestu wolności przed egzekucją. Mural ten powstał w Warszawie (fot. 5). Krótco po nim powstał duet Joanny Krzysztoń i Zbigniewa Olkiewicza, który rozpoczął tzw. streetartową manifestację niechęci do panującego komunistycznego systemu politycznego za pomocą artystycznego graffiti (Dymna i Rutkiewicz 2010; Rutkiewicz i Sikorski 2011).

Milowym krokiem w powojennej polskiej historii murali były happeningi w wykonaniu Pomarańczowej Alternatywy, która za pomocą surrealistycznego humoru i figur krasnoludków malowanych na murach budynków miast Polski obśmiewała istniejący ustrój polityczny. Performerzy, czyli artyści, którzy stają się nie tylko nadawcą, lecz także materią sztuki (Tyszka 1994) Pomarańczowej Alternatywy, wraz z jej założycielem – Waldemarem „Majorem” Frydrychem, apelowali do młodych anarchistów i opozycjonistów za pomocą hasła: „Maluj mury”.



Fot. 5. Jeden z pierwszych murali autorstwa Włodzimierza Fruczka
(zaczepnięte z: www.tvnwarszawa.pl)

Warto również wspomnieć, iż równolegle z grafikami muralowymi powstawały murale promowane przez istniejący system polityczny jako efekt strategii reklamowej, która była prowadzona w czasach PRL-u. Wtedy to zaczęły pojawiać się wielkoformatowe malowidła, nierzadko na całych ścianach budynków, obwieszczające istnienie danego zakładu pracy bądź zachęcające do kupowania w spółdzielniach Społem lub w Peweksie (patrz fot. 6). Do tej pory możemy oglądać murale z czasów PRL-u w przestrzeni publicznej miasta, niektóre z nich rewitalizuje się, gdyż stały się polskim dziedzictwem kulturowym (Stępień 2010). Tak więc z całym przekonaniem możemy stwierdzić, iż w Polsce murale są stałym elementem miejskiego pejzażu, zwłaszcza dużych centrów miejskich. Obecna praca ma za zadanie przyjrzenie się muralom z perspektywy aktywnego uczestnika-widza miejskiej przestrzeni publicznej (tzw. performera, Tyszka 1994) – jako przestrzeni komunikującej za pomocą niejęzykowych grafik wielkoformatowych.



Fot. 6. Mural gdański (fot. J.P.)

4. Obecność murali festiwalowych w publicznej przestrzeni miasta Poznania

W miejskiej przestrzeni miasta Poznania zaczęły pojawiać się w maju 2011 roku nowe wielkoformatowe grafiki, wpisując się tym samym w dynamicznie zmieniający się pejzaż architektoniczny miasta na dłużej niż zmieniające się szybko billboardy. Inicjatorem akcji malowania murali na poznańskich budynkach jest Stowarzyszenie Inner Art, które zorganizowało Poznański Festiwal Murali Outer Spaces. Festiwalowi, oprócz ekspresji artystycznej, przyświecał cel rewitalizacji przestrzeni miejskiej. Należy nadmienić, iż była to akcja od początku do końca zorganizowana przy pełnym poparciu Rady Miasta Poznania, przedsiębiorców oraz samych mieszkańców okolic budynków, na których pojawiły się murale. Wytypowano pięć ścian w centrum Poznania. Są to ściany szczytowe, na granicach działek budowlanych, pozbawione okien i jakichkolwiek innych elementów budowlanych. Zazwyczaj są to także miejsca wymagające materialnej, jak również społeczno-kulturowej rewitalizacji, gdyż znajdują się na ulicach odchodzących od głównych poznańskich ulic. Poznań nie jest pierwszym miejscem takiej festiwalowej działalności. Murale obecne są już

w Warszawie, Wrocławiu oraz Gdańsku. Umieszczenie w miejskiej przestrzeni Poznania omawianych przez nas murali festiwalowych można prześledzić na zamieszczonej poniżej mapce (rys. 1.).



Rys. 1. Mapa umiejscowienia festiwalowych murali Poznania (zaczerpnięte ze strony festiwalu: www.outerspaces.pl)

5. Realizacja programu estetyczno-komunikacyjnego murali festiwalowych w publicznej przestrzeni miasta Poznania

Podczas wzmiankowanego Festiwalu Murali Outer Spaces powstało sześć murali, pięć wielkoformatowych i jeden o mniejszych rozmiarach (przy ulicach: Garbary 41, Grobla 18, Kantaka 11, Taczaka 11, klub „Cafe Mięsna” – Garbary 62). W niniejszym artykule zostanie przedstawiona wstępna analiza wszystkich sześciu prac, która obejmować będzie następujące elementy: charakterystykę miejsca, w którym znajdują się murale, obraz – jego symbolikę/tematykę i postrzeganie oraz związek pomiędzy tematyką a miejscem, czy pojawienie się murali i ich odbiór spełnił oczekiwania twórców Festiwalu. Zakładano, że poprzez murale można „zmienić przestrzeń”, „zrewitalizować przestrzeń miejską”,

„tworzyć nową jakość, pokazać wpływ oddolnych inicjatyw na przestrzeń” publiczną miasta.

Należy pamiętać, że spojrzenie na murale przedstawione jest ze strony zwykłego przechodnia, użytkownika przestrzeni publicznej, który nie ma szczególnej wiedzy na temat autorów murali czy jakichkolwiek informacji dotyczących grafik wielkoformatowych, ich znaczenia, historii itd.

W dalszej części pracy omówimy murale festiwalowe.

5.1. Ulica Garbary 41

Mural ten został namalowany na szczytowej ścianie budynku przy ulicy Garbary 41 w Poznaniu. Prawdą jest, że dość trudno jest go dostrzec z Garbar, najłatwiej mieliby użytkownicy samochodów podróżujący „pod prąd” oraz osoby stojące na skrzyżowaniu ulic Garbary i Wszystkich Świętych. Można wtedy między budynkami dostrzec mural w całej okazałości. Miejsce to nie zostało wybrane przypadkowo, gdyż Garbary to główna ulica jednej z ważniejszych dzielnic Poznania – Garbar, które są z kolei częścią Starego Miasta. Dzielnica Garbary to najstarsze rzemieślnicze przedmieście Poznania – pierwsza wzmianka o nim pochodzi z roku 1431. Mieszkańcami tej osady byli głównie przedstawiciele miejskiego cechu garbarzy, stąd też nazwę wzięła główna ulica i sama dzielnica. Ponieważ oprawianie skór wymagało dużej ilości wody, Garbary ze swoim bliskim dostępem do rzeki Warty z jednej strony a fosą miejską z drugiej były idealnym miejscem do rozwoju tego rzemiosła. W XIX i XX wieku na Garbarach zaczęły pojawiać się reprezentacyjne wielopiętrowe kamienice w stylu historycznym oraz secesyjnym (Topolski 1988; Libicki 1997). Do dziś mają one ogromne walory artystyczno-dekoracyjne, jednak od wielu lat nierewitalizowane powodują, że przestrzeń miejska jest w tym fragmencie Poznania szara. Uznaje się, iż Garbary od wieków nie zmieniły swego rzemieślniczego charakteru; nawet dziś można w podwórzach wypatrzeć niewielkie zakłady rzemieślniczo-przemysłowe. W takiej więc dzielnicy powstał mural namalowany przez hiszpańskiego artystę tytułującego się przydomkiem Sam3 (Ż1 1).

Artysta jest znany z wielkoformatowych prac, które wykonuje zazwyczaj czarną farbą, a tematem przewodnim jego murali jest człowiek przedstawiony w absurdalnych, nadnaturalnych sytuacjach. Także i tym razem Sam3 w miejskiej przestrzeni Poznania wykorzystał czarny kolor do zaprezentowania kuli, która przy bliższym przyjrzeniu okazuje się siecią stworzoną z ludzkich ciał trzymających się za ręce i nogi. W środku okręgu znajduje się biały punkt, prawdopodobnie symbolizujący słońce. Cała grafika ma charakter tańczącej kuli tworzącej idealną jedność. W porównaniu z pozostałymi muralami stworzonymi w ramach Festiwalu Murali Outer Spaces grafika ta zaskakuje swoją prostotą i brakiem



Fot. 7. Mural przy ulicy Garbary 41 (fot. J.P.)

jakichkolwiek upiększeń. Ciemna barwa muralu idealnie wkomponowuje się w szarą przestrzeń dzielnicy Garbary, nie powodując tym samym dysonansu komunikacyjnego. Wydaje się integralną częścią przestrzeni wytypowanej do zaprezentowania owego zasobu niejęzykowej grafiki.

5.2. Ulica Grobla 18

Kierując się dalej, od Garbar na wschód, dochodzimy do muralu przy ulicy Grobla 18, który jest usytuowany na zachodniej części budynku. W całej swojej okazałości zobaczymy go, stojąc na skrzyżowaniu ulic Grobla i Wierzbowej. Ciekawostką jest fakt, iż nowy mural został namalowany obok starej wielkoformatowej reklamy z czasów PRL-u. Idealnie wpisuje się więc w historyczną miejską przestrzeń „muralowego miasta”, którym to terminem oddajemy istnienie systemu murali.

Kenor, autor powyższego muralu, jest także hiszpańskim artystą, twórcą wielkoformatowych malowideł zewnętrznych. Jego prace przedstawiają świat



Fot. 8. Mural przy ulicy Grobla 18 (fot. J.P.)

abstrakcji i są wyrazem geometrycznej ekspresji. Dzieła te są wielobarwne i bez wątplenia w swojej ekspresji niezwykle (ŻI 2).

Wielkoformatowa grafika, którą przedstawił Kenor w publicznej przestrzeni Poznania, to wielobarwny, niby-kubistyczny „kogut”. Wpisuje się nadzwyczaj barwnie w szarą przestrzeń części miasta zwaną Groblą. Ma się wrażenie dynamizmu właśnie dzięki geometrycznym kolorowym fragmentom, które tworzą spiralny zarys „zwierzęcia”. Malowidło to zajmuje prawie całą przestrzeń ściany budynku, choć autor owej grafiki uwzględnił również przestrzeń drzewa rosnącego przy zamalowanej ścianie. Grobla jest nieco oddalona od ścisłego centrum, stąd też, aby obejrzeć grafikę, należy wybrać się na niedaleki spacer i odwiedzić ten zakątek miasta.

5.3. Ulica Kantaka 8/9

Kolejnym murałem wykonanym w miejskiej przestrzeni Poznania jest wielkoformatowa grafika wykonana przez włoskiego artystę Blu. Znaleźć ją można przy ulicy Kantaka 8/9, za budynkami Alfya, a dokładnie – za wieżowcem „Miastoprojektu”.

Blu jest artystą, który podejmuje tzw. streetartową tematykę mocno zaangażowaną politycznie oraz społecznie (wojna, ekologia, ewolucja, globalizacja). Jego styl malarski to szkic; mur/ściana jest przez niego wykorzystywany/a jak kartka szkicownika (ŻI 3).

Mural, który powstał przy ulicy Kantaka, jest szaro-białą wielkoformatową grafiką przedstawiającą zgrupowanie ludzi połączonych ze sobą zwojami – niczym neuronami wychodzącymi z głowy każdego z nich. Każdy namalowany człowiek trzyma w ręce nożyce i wygląda na zamierzającego przeciąć te zwoje. Mamy wrażenie, jakby chciał się odciąć od idei masowości. W ten sposób autor muralu komunikuje widzom publicznej przestrzeni miasta, iż człowiek przedstawiony przez niego jest elementem przesyconym globalnością i zawieszonym w sieci. Widać to chociażby w jednakowym zaprezentowaniu poszczególnego bohatera owej niejęzykowej grafiki wielkoformatowej; każdy człowiek jest namalowany tym samym biało-szarym kolorem, nie jest tu istotna również płeć. Zmienia się tylko perspektywa – w zależności od miejsca, z którego się patrzy.



Fot. 9. Mural przy ulicy Kantaka 8/9 (fot. J.P.)

5.4. Ulica Taczaka 11

Mural autorstwa Remeda zamieszczony jest na ścianie kamienicy przy ulicy Taczaka 11, na skrzyżowaniu z ulicą Kościuszki. Jest to centrum miasta, a więc miejsce, w którym codziennie przebywa wielu ludzi, w szczególności studentów. W okolicy znajdują się uczelnie wyższe, takie jak Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Uniwersytet Ekonomiczny czy Wyższa Szkoła Języków Obcych im. Samuela Bogumiła Lindego. Mural został umieszczony na ścianie starej kamienicy, jednak, jak wskazują sami autorzy festiwalu, może być mało widoczny lub wręcz niezauważalny.

Autor muralu, Remed, jest artystą pochodzenia francuskiego. Organizatorzy Festiwalu opisują jego prace jako „czyste, syntetyczne i czytelne”. W tworzonych przez siebie obrazach stosuje on różne kolory, w tym czerń oraz biel. Jego prace określa się jako eleganckie i z klasą (ŻI 4).



Fot. 10. Mural przy ulicy Taczaka 11 (fot. J.P.)

Mural namalowany przez Remeda zajmuje niemal całą przestrzeń ściany. Na pierwszy plan w jego percepcji wysuwają się przede wszystkim kolory. Jest to pierwsza cecha analizowanej grafiki, na którą zwraca uwagę odbiorca. Kolory: czerwony, niebieski, biały, czarny i żółty przykuwają uwagę i sprawiają, że odbiorca zaczyna zastanawiać się, co przedstawia dany obraz. Omawiany mural poza ciekawą i żywą kolorystyką przedstawia również konkretny kształt. Przy pierwszym jednak spotkaniu odbiorca może nie odczytać przedstawionej figury. Po dłuższej analizie daje się zauważyć, że mural tworzą częściowo geometrycznie równe elementy – linie, prostokąty, koła, a z nich powstaje postać pajaca/błazna. Tak jak pisali o artyście organizatorzy festiwalu, jego „prace są czyste, syntetyczne, czytelne”. Taki też jest mural przy ulicy Taczaka. Może jedynie jego czytelność zależy od wrażliwości odbiorcy i od tego, na czym tak naprawdę skupi swoją uwagę w pierwszej kolejności – na kolorze czy kształcie.

Po dłuższym zastanowieniu się nad relacją pomiędzy tematyką muralu i miejscem, w którym się znajduje, nie daje się zauważyć wyraźnego związku. Tym samym mural może być odbierany jako element służący głównie ubarwianiu przestrzeni, nadawaniu jej kolorytu. Warto w związku z tym zastanowić się, jak zmieniła się przestrzeń po pojawieniu się w niej muralu. Zanim namalowano go na ścianie, to miejsce było nijakie, bez wyrazu i harmonii. Zdawało się, że nie ma pomysłu na wypełnienie go i zagospodarowanie. Jak wskazywali organizatorzy Festiwalu, pojawienie się murali „zmienia przestrzeń”, i tu mamy bezpośredni dowód na to, że można ją rzeczywiście zmieniać, a widza inspirować do zastanowienia się nad jakością i estetyką przestrzeni publicznej. Abstrakcyjność muralu przy ulicy Taczaka wydobywa daną przestrzeń i jednocześnie najbliższą okolicę z szarości, beznadziejności i ukazuje jej znaczenie dla mieszkańców miasta.

5.5. Klub „Cafe Mięsna”

Mural autorstwa Autone i Tone pojawił się przy ulicy Garbary 62. Widoczny jest już od strony ulicy Mostowej, na budynku, w którym znajduje się klub muzyczny „Cafe Mięsna”. Jest to okolica o natężonym ruchu ulicznym, głównie samochodowym, a ze względu na położenie klubu (tyły kamienicy) nie ma tam natężonego ruchu przechodniów. Sytuacja zmienia się jednak wieczorami, kiedy to pojawia się tam więcej ludzi – bywalców klubu. Zazwyczaj wieczorami mural i tak jest niewidoczny, dopiero latem, gdy dzień jest długi, osoby przychodzące do klubu mają możliwość wizualnego obcowania z murałem także w porach wieczornych. Mural został umieszczony na fragmencie starej, zniszczonej kamienicy od strony podwórka.

Autorami muralu są artyści znani pod pseudonimami Autone i Tone. Twórczość Autone'a zawiera się pomiędzy malarstwem związanym z dosadną tematyką (mięso, zwierzęta) a abstrakcją. Charakterystyczną cechą jego prac są „odrealnione formy”, którymi ubarwia/zdobi zazwyczaj opuszczone, zaniedbane elementy przestrzeni, takie jak brudne ściany czy niezamieszkałe budynki (ŻI 5). Jak wskazują organizatorzy Festiwalu, odczytywanie stworzonych przez Autone'a kształtów zależy w dużej mierze od wyobraźni odbiorcy jego prac. Drugim twórcą muralu „Cafe Mięsna” jest Tone (Robert Proch) (ŻI 6). Jednym z głównych elementów jego prac jest ruch. Tone umiejętnie wykorzystuje kolor i nadaje swoim pracom dynamikę. Mówi się, że jego prace to doskonała obserwacja rzeczywistości.



Fot. 11. Mural „Cafe Mięsna” przy ulicy Garbary 62 (fot. J.P.)

Mural klubu „Cafe Mięsna” zajmuje nierówną, załamana konstrukcyjnie powierzchnię, około 1/3 kamienicy od parteru w górę. Przykuwa uwagę żywymi barwami, widać wyraźne kontrasty kolorystyczne, biel, czerń, czerwień i szarość. Na początku odbiorca może postrzegać go jako abstrakcję, gdyż w muralu można odnaleźć połączenie różnych kształtów geometrycznych, linii, kół. Mural

zawiera jednak również wyraźne obrazy zwierząt. Całość wydaje się dość dynamiczna, zauważyć można ruch, co nawiązuje być może do klubu i muzyki. Warto zastanowić się nad związkiem tematyki muralu z miejscem, w którym się znajduje. Klub, który mieści się w budynku ubarwionym murałem, nosi nazwę „Cafe Mięśna”. Na muralu znaleźć można wizerunek świni. Nawiązuje on wyraźnie do nazwy klubu i może wywołać skojarzenie z rzeźnią (świnia – mięso). Barwy muralu również nie pozostają bez znaczenia; czerwień może nawiązywać do mięsa („Cafe Mięśna”) lub do krwi obecnej w rzeźni; czerni – do mrocznego charakteru miejsca.

Mural stworzony na budynku „Cafe Mięśna” wskazuje na wyraźne połączenie obrazu z przestrzenią, w której się znajduje. Co więcej, organizatorzy Festiwalu wskazywali, że murale mają na celu „pokazanie wpływu oddolnych inicjatyw na przestrzeń”. I tak mural z pewnością przykuwa uwagę nie tylko do klubu, ale również do otaczającej go szarej przestrzeni. Tej ponurej okolicy starych i zniszczonych kamienic mural nadał barwę i z pewnością współtworzy nowy wymiar przestrzeni socjokulturowej Poznania.

5.6. Ulica Woźna 13

Mural autorstwa Erosie znajduje się przy ulicy Woźnej 13, ale można go dostrzec od strony ulicy Mostowej, obok muralu „Cafe Mięśna”. Okolica, w której powstał obraz, charakteryzuje się natężonym ruchem ulicznym i mniejszym ruchem przechodniów. Mural został namalowany na bocznej ścianie kamienicy i zajmuje niemal całą jej powierzchnię. Ze względu na rozmiary jest on dobrze widoczny, w szczególności od strony ulicy Mostowej. Jednak mniejsza liczba ludzi, którzy przebywają w okolicach muralu w ciągu dnia, sprawia, że może on być mniej zapamiętywany i nie zawsze kojarzony przez mieszkańców miasta.

Autorem muralu jest artysta o pseudonimie Erosie. W swojej twórczości bawi się on konwencjami, takimi jak: reklama, sztuka, grafika, graffiti czy ilustracja (ZI 7). Organizatorzy Festiwalu wskazują, że Erosie „bada możliwości obalenia wszelkich gatunków oraz utraty ich wartości wewnętrznych”.

Przedstawiony mural tworzą drobne, lecz wyraźne elementy geometryczne – trójkąty, trapezy i koła. Autor bawi się bielą, czernią i szarościami i odpowiednio używa kontrastu biały–czarny w celu zarysowania kształtów. Interpretacja muralu może okazać się zadaniem niełatwym, trudno bowiem dopatrzeć się w nim konkretnej tematyki, jakichś postaci czy obrazów. Po dłuższej analizie można odnaleźć jakąś postać lub twarz, jednakże nie można jednoznacznie stwierdzić, co jest przedstawione. Interpretację obrazu należałoby więc pozostawić odbiorcy.



Fot. 12. Mural przy ulicy Woźnej 13 (fot. J.P.)

Na pierwszy rzut oka trudno także dostrzec związek pomiędzy miejscem a tematyką muralu. Dzieło Erosie przykuwa jednak uwagę przechodniów i zdecydowanie zmienia przestrzeń. Wcześniej miejsce to było „pozbawione wyrazu”, a właśnie takie miejsca – zgodnie z założeniami Festiwalu – murale miały odmieniać.

6. Wnioski końcowe

Zgodnie z ideą Festiwalu, o którym mowa powyżej, murale pojawiły się w miejscach „pozbawionych wyrazu, szpecących okolice”, które „wymagają rewitalizacji materialnej, jak i społeczno-kulturalnej”. Namalowanie murali w tej przestrzeni ubarwiło ją, ożywiło, dla oglądających było bodźcem do zastanowienia się nad możliwością zmian w przestrzeni miejskiej.

Niektóre z murali festiwalowych pojawiły się w miejscach mało widocznych, tak jakby ich autor obawiał się reakcji na nowy element w przestrzeni. Mniej widoczne miejsca są najczęściej również brzydsze, gdyż wychodzi się z założenia, że jeśli obszar/miejsce nie jest na pierwszym planie, nie warto o nie dbać, poświęcać mu zbyt wiele uwagi.

Kolejnym wnioskiem wynikającym z analizy murali jest brak związku pomiędzy ich tematyką a miejscem, w którym zostały namalowane – z wyjątkiem „Cafe Mięsna”. Można przyjąć, że murale festiwalowe mają wartość czysto artystyczno-estetyczną. Nie są przykładem zawłaszczania przestrzeni. Z pewnością ich pojawienie się w przestrzeni miejskiej można odczytać jako wyraźną próbę kształtowania jej w sensie koloru i formy. Co więcej, przestrzeń publiczna Poznania staje się z pewnością bardziej dynamiczna, otwarcie przyjmuje nowe elementy i poddaje się ich oddziaływaniu. Jeśli odniesiemy się do kolejnych cech przestrzeni, zaproponowanych przez J. Puppel (2011), i nawiążemy jednocześnie do murali, to z pewnością ich obecność wskazuje na otwartość, dostępność, zmienność i heterogeniczność publicznej przestrzeni miejskiej. Murale mówią również o tym, że publiczna (zatem otwarta) przestrzeń miasta daje człowiekowi możliwość ekspresji czysto artystycznej obliczonej na masową percepcję poza zamkniętą przestrzenią muzealną.

Na podstawie omówionych murali bardzo wyraźnie widać, iż mural stoi w opozycji do billboardów w takim sensie, że nie zawiera graficznego materiału werbalnego, natomiast reklamy billboardowe mieszają materiał graficzny werbalny z materiałem graficznym/obrazowym (ikonicznym), czyli są typowymi hybridami komunikacyjnymi. Wielkomiejska publiczna przestrzeń komunikacyjna w odniesieniu do obecności w niej grafik wielkoformatowych skonstruowana jest wyraźnie na zasadzie strukturalnej opozycji mural–billboard. Muralowi przypisany jest w ten sposób status elementu trwałego, natomiast billboardy mają charakter zmienny, bowiem podlegają działaniom komercyjnym dyktowanym zmieniającymi się nieustannie produktami rynku (tj. towarami).

Bardzo wyraźnie daje się również zauważyć, że murale stają się spójnym elementem „kolorowego muralowego miasta”, które płynnie wpasowuje się w miasto stanowiące zwartą całość architektoniczno-komunikacyjną. Warto nadmienić, że murale poprzez swój bardziej trwały charakter zaczynają wytyczać nowe szlaki w dziedzinie pozwalającej na bezpośrednie odkrywanie i doświadczanie przestrzeni miejskiej o charakterze dziedzictwa kulturowego, a więc w zakresie ekoturystyki miejskiej.

LITERATURA

- Arreola, D.D. 1984. „Mexican American exterior murals”. *Geographical Review*. 409–424.
- Barthes, R. 1971. „Semiology and the urban”. W: Gottdiener, M. i A. P. Lagopolous. (red.). 1987. *The city and the sign: introduction to urban semiotics*. New York: Columbia University Press. 86–99.

- Bernstein, D. 2005. **Billboard! Reklama otwartej przestrzeni**. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Borowik, I. i K. Sztalta. (red.). 2007. **Współczesna socjologia miasta. Wielość poglądów i kierunków badawczych dyscypliny**. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Dymna, E. i M. Rutkiewicz. 2010. **Polski street art**. Warszawa: Carta Blanca.
- Grzeškowiak, M. 2010. **Trans-city or Inter-city? The co-existence of majority and minority languages in the urban space: a comparative case study of London and Warsaw linguistic landscapes**. Poznań: KEKO UAM.
- Hajdamowicz, R. 2005. „Iluminacja jako narzędzie estetyzacji miasta”. W: Krajewski, M. (red.). **Wizualność miasta: wytwarzanie miejskiej ikonosfery**. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jałowicki, B. i M.S. Szczepański. 2006. **Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej**. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kubuj, D. 2006. **Outdoor. Reklama zewnętrzna w kontekście historii i współczesności**. Warszawa: Ströer.
- Libicki, M. 1997. **Poznań – przewodnik**. Poznań: Wydawnictwo Gazeta Handlowa.
- Majer, A. 2010. **Socjologia i przestrzeń miejska**. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marschall, S. 1999. „A critical investigation into the impact of community mural art”. **Transformation** 40. 55–86.
- Milon, A. 1999. **L'Étranger dans la ville**. Paris: Presses Universitaires de France.
- Niżyńska, A. 2011. **Street art jako alternatywna forma debaty publicznej w przestrzeni miejskiej**. Warszawa: Trio.
- Puppel, J. 2011. „Uwagi w sprawie zarządzania twarzą w przestrzeni publicznej”. W: Puppel, S. (red.). **Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej**. Poznań: KEKO UAM. 81–89.
- Puppel, S. 2009. „Antropofonytyka: uwagi w sprawie ekologii narządów mowy i utrzymywania estetyczności publicznej przestrzeni dźwiękowej”. W: Łobacz, P., Nowak, P. i W. Zabrocki. (red.). **Language, science and culture. Essays in Honor of Professor Jerzy Bańczerowski on the Occasion of His 70th Birthday**. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 301–315.
- Puppel, S. 2004. „An outline of a domain-resource-agent-access-management (DRAAM) model of human Communication: towards an ecology of human Communications”. Poznań: Adam Mickiewicz University, Department of Ecocommunication. **Electronic Journal Oikeios Logos** 1. 1–27.
- Rutkiewicz, M. i T. Sikorski. 2011. **Graffiti w Polsce 1940–2010**. Warszawa: Carta Blanca.
- Sandywell, B. i I. Heywood (red.). 2011. **The handbook of visual culture**. London: Berg/Palgrave Macmillan.
- Stępień, B. 2010. **Łódzkie murale. Niedoceniona grafika użytkowa PRL-u**. Łódź: Księży Młyn.
- Topolski, J. (red.). 1988. **Dzieje Poznania**. Warszawa: PWN.
- Tyszka, J. 1994. **Widowiska nowojorskie**. Poznań: Wydawnictwo Ars Nowa.
- Wallis, A. 1990. **Socjologia przestrzeni**. Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza.
- Zwolińska, K. i Z. Malicki. 1990. **Mały słownik terminów plastycznych**. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Źródła internetowe

- ŹI 1. <http://www.sam3.es/>
- ŹI 2. <http://www.elkenor.com/>
- ŹI 3. <http://blublu.org>
- ŹI 4. <http://remed.es/web/>
- ŹI 5. <http://www.autone.pl/>
- ŹI 6. <http://www.robertproch.com>
- ŹI 7. <http://www.erosie.net/>



BILLBOARD ADVERTISING IN A CONTEXT – AN ECOLOGICAL PERSPECTIVE

1. Outdoor advertising

Landscape in urban areas is shaped mainly by architecture, infrastructural elements, and urban greenery. A relatively new element of the urban landscape is outdoor advertising, which can be briefly defined as a type of advertising which targets at consumers who are outside their homes, especially in public places. Interestingly, outdoor advertising (outdoor) has its root in the rather old tradition of putting posters promoting ideologies or social initiatives on the outside walls and fences. A commercial aspect of poster messages has been noticed quite early and starting from the middle of the 19th century both the United States of America and Europe began to derive huge benefits from advertising messages located in the public spaces (IS1).

Apart from billboards, outdoor includes street furniture (street pillars, lamps, banks, bus-stops, etc.), means of public transport (e.g. trams, buses, tube cars), telephone boxes, public toilets and other objects in the public space on which promotional messages can be placed.

1.1 Outdoor advertisements as carriers of linguistic landscape elements

Linguistically speaking, outdoor advertisements can be examined as carriers of linguistic elements. Linguists interested in the research on linguistic elements present in the public space coined a phrase ‘linguistic landscape’ and thus gave birth to a new trend in applied linguistics. The founding fathers of linguistic landscape research identify ‘public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government

buildings' (Landry and Bourhis, 1997: 25) as items to be studied in search for language components display in a public sphere. According to other linguistic landscape researchers, billboards can be classified as elements of linguistic landscape in a public space together with 'street signs, commercial signs, signs on nation and municipal institutes, trade names, and personal study plates or public notices' (Ben-Rafael, Shohamy, Amara and Trumper-Hecht 2006: 10). Regardless of the classification, advertising signs placed in a public sphere add to the linguistic landscape of a city. Present-day outdoor advertising, which is a combination of latest technological advancement, aesthetics, graphic art and verbal message, becomes an integral part of a city – both in a public space and social communication. Theoretically, advertising messages can be perceived and decoded independently; however, more naturally their meaning is deduced from their contents as well as a context in which they occur, due to the fact that human beings do not perceive objects in isolation (see Grzeškowiak 2010).

2. Context in advertising

Outdoor advertising – or a billboard to be more precise, at first was perceived as the only form of advertising which was in large measure independent of other elements, whether architectural or linguistic in its vicinity. Compared with for example press advertising, billboard as a promotional tool appeared to be incomparably more independent in its form. Press advertisements, for instance, are placed in a newspaper or a magazine, so they are physically combined with other texts to become a complete publication (Kowalewska 2007). Additionally, their location in the vicinity of related texts of articles can contribute to the enhancement of the appeal of advertised product or service. Goddard (2002: 88) underlined the undeniable importance of the spatial context of press advertisements, it concerned not only 'where the advertisement is placed in terms of physical location but also what appears alongside it'. Advertisements of foodstuffs, for instance, placed next to cooking recipes have substantially greater persuasive potential and thus they are more likely to be successful. The content of the articles which is in the closest proximity of the advertisement influences to a large degree the perception of certain features of that product. In accordance with the so called 'effect of reflection', it can be perceived either in positive, neutral or negative terms depending on the way in which the neighbouring text determines the perception (Maison 1996: 137). Additionally, a neighbouring message – whether linguistic (verbal) or non-linguistic (graphic) – loaded with affective values can determine opinions on seemingly neutral properties of an advertised item. This type of unconscious influence of the context on the perceived object is known as the 'reverberatory effect' (Bargh 1989).

The ecological approach toward the context of billboards takes the remaining parts of the city landscape (buildings, institutions) including linguistic landscape items (texts of other billboards) into account and tries to find and define relations between them. The primary aim of this paper is to challenge the claim that ‘the interpretation of ads is generally independent of their immediate context’, by which Lock (2003: 197) meant that billboard advertisements are unconnected to the place they are encountered in and have no point of reference to the situation in which a viewer sees them.

3. Spatial context

The location of a billboard may turn out to be meaningful in a number of ways. The spatial context can be divided into following subcategories: mezzo-spatial, macro-spatial and micro-spatial.

3.1 Mezzo-spatial context

The mezzo-spatial context concerns advertising billboards location in the broadest spatial terms. As it has been mentioned above, outdoor advertising tend to occur especially in a public space of a city. The definition of a public space cannot be simplistically narrowed down to the general statement that it is a space in which people are found. According to the current *Act on land planning and development* (2011) (IS2),

... a public space should be understood as a space of special significance to the satisfaction of needs of its residents, improvement of the quality of their life, and it should favour making social contacts by its location, functional and spatial features.

It should be also added that a public space is open and freely accessible to every member of a society. Another important aspect is the actual presence of passers-by in the public space. Puppel (2011a) introduced a distinction, which turns out to be important for the discussion of outdoor advertising. Differentiation between low-density environment and high-density environment becomes meaningful as one of the primary assumptions of outdoor advertising occurrence is high density of population in a given space. Puppel (2011a: 82) characterises the low-density environment as space with scarce presence of people, when their encounters are rare. Examples include among others: meadows, forests, aqueducts, abandoned buildings and other unpopulated areas. Human activity in those places is rare and short-lasting. The high-density environment, on the other hand, is marked by high density of population; human occurrence is frequent and

in large quantities, like shopping centres, busy streets, schools, or city squares. Such an environment encourages a large rotation of passers-by and road users, who in marketing terms become the target of advertising messages. Spolsky (2009: 33) describes ‘the common location’ of billboard messages as ‘inside a city’. He develops on the relationship between location and density:

The high density of signs can be found in cities and towns, in particular in the main shopping streets and industrial areas. The average number of signs per stretching metre can be rather high (Spolsky 2009: 33).

A significantly smaller number of signs is to be found in the countryside or industrial areas, which are, as a rule, largely uninhabited. Apart from city centres, a high-density environment, though of a different nature, can be also found along public transport tracks not only inside a city but also between them. Road-sides, and especially motorways, have a potential of exposing signs to a multitude of viewers. On motorways and roads (outside a city), billboard message viewers (drivers and passengers) rotate quickly. The time of message exposition to a viewer is short, thus it determines the form of a billboard and the way in which its components are selected and combined. Similar conditions apply to advertisements on the subway platform, which was described by Huebner (2009: 73) in the following way:

Since the platform ads are intended to be visible to crowds of people as they move past them and are some-times partially obscured by those crowds, they are in «large, standard-size light boxes on the wall of the [subway] tunnel opposite the platforms» and are designed «for maximum immediate impact typically with little or no linguistic text and large, eye-catching images» (Lock 2003: 197 quoted in Heubner 2009: 73).

3.2 Macro-spatial context

The macro-spatial context refers to the closest vicinity of a billboard, where its neighbourhood is of utmost importance. It can be understood either as a type of a building it is placed upon or a building for special purposes which is located nearby. Although outdoor advertising vaunts about the widest scope of influence, its weakness lies in very low differentiation of viewers. This problem may be at least partially solved on the assumption that in certain specific points of the public space, viewers will be demographically and socially similar as shared interest puts them in similar locations. School vicinity, for instance, may serve as a perfect background for billboards advertising products or services directed to the young generation (see Picture 1).



Picture 1. Macro-spatial context – school courtyard – target: teenagers

Source: Photograph taken by KK at Wyspiańskiego Street, Poznań

Picture 1 presents an advertisement of a youth clothing company, which was placed on the school courtyard. This location guarantees mass exposure to children and teenagers attending the school as well as parents who take their children to or from the school. Apart from the location, a couple of elements in the composition bring associations with time of schooling. First, the slogan is as if ‘hand-written’ with a ballpoint pen – still a basic tool for a pupil. Second, the very slogan: *Duty before pleasure* is a saying which a Polish teenager is likely to hear frequently as a pupil. Moreover, although the image on the billboard presenting two cheerful teenagers in a very casual situation is contradictory to the verbal message, it reflects a common behaviour among pupils when outside school. All these elements enhance the chance that the billboard message will be transmitted to target viewers.

The process of target selection may take place by locating a billboard next to a specialized institution. Hospitals, for example, may prove to be a desired institution in the vicinity of which drugs or vitamins could be successfully advertised. Such an approach makes targeting the right viewers easier by generating target areas which can be divided according to age groups (youth – schools, the elderly – churches), gender groups (men – garages, women – beauty salons), education (universities), wealth (business centres), and many others.

3.3 Micro-spatial context

The last category of the spatial context for billboard advertising is a micro-spatial one. This category includes the neighbouring presence of another billboard. The presence of another advertising message can serve a number of functions. First, it may enhance the persuasive force by repetition of exactly the same advertisement or by presenting two different advertisements of the same product, service or event (see Picture 2).



Picture 2. Micro-spatial context – Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy – reinforced message

Source: Photograph taken by KK at 28 Czerwca 1956 r. Street, Poznań

In Picture 2 two billboards advertising a charity campaign (the Great Orchestra of Christmas Charity) are shown. Each billboard message stresses a different aspect of the same charity event; one underlines the aim for which money is collected – fighting diabetes by the purchase of special medical equipment, whereas the other one focuses on the event itself by giving the date and the place of the first charity concert this year. It is worth mentioning that due to fact that in Polish speaking culture the process of reading goes from left to right, horizontal placement of reinforcing billboards is more natural in terms of visual perception.

The enhancement function may also be used in the case of two different advertised items – thematic enhancement (see Picture 3).



Picture 3. Micro-spatial context – fighting diabetes vs. fighting cancer – reinforced messages

Source: Photograph taken by KK at Hetmańska Street, Poznań

Picture 3 shows two different billboards placed directly one over the other on the same wall of a residential building in the centre of Poznań. One of them concerns a charity event whose purpose is to fight diabetes, whereas the other one is a social campaign advertisement concerning preventing different types of cancer among women by regular medical checkups. The only element the two billboards have in common is their theme – preventing illnesses. These illnesses are not mutually exclusive, so perhaps a conscious patient will consider checking his or her state of health in terms of both conditions.

Here, the reinforcement is slightly weaker, as, visually speaking, the two billboards are placed in a vertical combination.

Although mostly enhancing, the presence of a neighbouring billboard may also be contradictory. Picture 4 may serve as a good example.

Here, one of the billboards sends a message on preventing childhood obesity stressing its importance, whereas the one beneath advertises a fast food restaurant, although fast food consumption is regarded as one of the two primary causes of obesity among children (next to a low level of physical activity). The first billboard presents a concerned face of a doctor with a stethoscope on her neck, wearing a white coat, which is contradicted with a slim, joyful teenage girl brag-



Picture 4. Micro-spatial context – Childhood obesity vs. McDonald’s – contradictory messages
Source: www.outdoordlamiast.pl

ging about the fast food meal she is carrying in both her hands. In marketing terms, the contraction may be a desired effect. The juxtaposition of contradictory messages creates confusion but also arises interest, and thus become an eye-catching device.

Worth noticing is the fact that in all the above mentioned cases, there is the same owner of the two neighbouring billboards, which means that the location of the enhancing or contradicting messages is planned and by no means accidental.

4. Cultural context

It goes without saying that a city cannot exist in isolation from cultural influence. Culture is reflected in every element building up a cityscape. The knowledge and awareness of the culture one lives in contribute to the perception and understanding of advertising messages as well. The presence of culturally marked elements in advertisements – whether presented in a verbal form or as a graphic sign – may increase the interest taken in the message and influence its perception. Advertisers frequently exploit the motif of cultural/sports events, holidays (e.g. summer holidays, Christmas), or season/time of the year (e.g.

snow, rain, sunshine). There is a vast amount of advertisements with references to the above mentioned cultural aspects set as a background against which an advertised item (product or service) is presented and their occurrence is usually vaguely connected to the advertised item. It should be stressed that this category does not include the promotion of cultural events themselves.

4.1 Cultural element as a background

Frequently, the cultural event or the season themselves are not directly connected to the advertised item, yet, their presence on the billboard reflects the reality in which the billboard is placed and becomes an integral part of the remaining cityscape. The cultural context referring to holidays or seasons is of a cyclic nature, as for example the motif of Christmas reoccurs on billboards every winter regardless of a type of an item.



Picture 5. Cultural context / Christmas – Pomóż rodzinnym domom dziecka

Source: Photograph taken by KK at 28 Czerwca 1956 r. Street, Poznań

In Picture 5 one can see a large family cuddling fondly St. Nicholas of Myra. His identity can be deciphered as he is wearing a red mitre, a pallium and a crozier. In the background there is a green coniferous tree with a yellow star at the

top. The type of the tree and its decoration along with the character of the Bishop brings clear associations with Christmas time and giving presents (especially to children). The slogan says: *Family is the main thing* and the appeal calls: *Help family orphanage*. In fact, help is needed at every time of the year, but Christmas is traditionally connected with present giving, so by this association the appeal is strengthened and thus more likely to be successful.



Picture 6. Cultural context / Christmas – Norwegian salmon
Source: Photograph taken by KK at Reymonta Street, Poznań

Picture 6 presents an advertisement of Norwegian salmon. The advertisement appeared in Poznań in December. In this billboard one can see a happy family consisting of parents and a young daughter, who are posing for a picture. The parents are wearing Santa Claus hats and in the background there is a decorated Christmas tree. In the foreground there is an image of a box of salmon and the 'hand-written' text says: *Exceptional Christmas with Limito*. The awkward thing is that salmon does not belong to traditional Christmas dishes and it could be advertised at any time of the year without the necessary reference to Christmas. Yet, advertisers choose to start the promotional Christmas campaign in December as information connected with current events or holidays are more attention grabbing and comply with other Christmas time markers in the city.

4.2 Cultural element as a foreground

In some cases the composition of a billboard message is reversed; the advertised item itself is not shown or directly mentioned as the whole attention is given to the event which becomes the foreground. Picture 7 illustrates a billboard advertisement of mobile communication products, the purchase of which is awarded with a chance to win football match tickets. Interestingly, neither a text nor a picture refers to any of these products.



Picture 7. Cultural context / sports event EURO 2012 – telecommunication products

Source: Photograph taken by KK at Grunwaldzka Street, Poznań

The central part of this billboard is a football match ticket for EURO 2012 championship – the alleged prize. The background resembles a football pitch. The logo of telecommunication company is small and discreet and no products are shown. The text says: *Tickets for UEFA EURO 2012™ are waiting for You in a New Year's offer.* Here, the sports event dominated and overshadowed both graphic choice and verbal message sent to the viewers.

5. Situational context

It cannot be denied that a vast majority of billboard advertisement messages can be deciphered independently of a situation in which they are encountered. It should be, however, noticed that outdoor companies try on the basis of vast research to find a correlation between the activity which is performed by a viewer and the reception of an advertisement seen at the moment of performing this activity. Naturally, situation-dependent context is closely related to the spatial one owing to the fact that every billboard is located in a defined point in space. Yet, in the discussion of a situational context, it is not so much the place a viewer finds oneself in as the activity he or she is performing while encountering a billboard that is of utmost importance. Situational context concerns all the instances when billboards promote items which are necessary, needed or just helpful for an activity and the viewer seeing the advertisement is in fact involved in performing this activity. Thus, he or she can immediately feel the need to possess the item in order to facilitate or accomplish a given activity. An advertisement of toothpaste on a subway station may serve as a good example of situation-independent perception of billboard advertisement since there is little in common between standing on a platform waiting for a train to arrive and brushing one's teeth. Nevertheless, a billboard promoting Nordic walking poles which is located along a popular walking path occupied mostly by walking people accurately illustrates the situational context.

The billboard presented beneath may serve as an illustration of the claim there are numerous instances of situation-dependent billboard advertisements.



Picture 8. Situational context / travelling to summer holidays – Poznań plays on the beach

Source: www.outdoordlamiast.pl

Picture 8 presents two white mechanical goats knocking their heads on the beach. The goats represent the symbol of Poznań. In the billboard they are presented as if standing on a sunny beach with a clear blue sea in the background. The text encourages to visit Poznań on one's way to the seaside for summer holidays. This billboard was located in big cities in south-western parts of Poland as it was targeted to Polish tourists who decided to spend their summer holiday at the Polish seaside and were encouraged to stop by in Poznań. This promotional campaign lasted two weeks in July 2007 (IS1) and it was based on the assumption that a substantial number of Poles intend to choose the Polish seaside as their holiday destination every year. The location of billboards was determined by the activity of travelling for holidays and the offer of a visit to Poznań was strictly connected with performing this activity. Drivers or passengers being on the road to the seaside were more likely to perceive this message with involvement and interest as opposed to those who did not intend to go there and by whom the message was more likely to be neglected.

6. A commercial aspect of advertising in a public space

As it has been mentioned above, a public space is a host for outdoor advertising, for corporations, however, a public space is a domain for marketing and advertising with huge financial interest at stake as it is believed that in public space 'signs have an economic cost' reaching far beyond the pure cost of material and craftsmanship (Cenoz and Gorter 2009: 55). A sign in a public space has been defined by the Small Business Administration as 'any visual display with words or symbols designed to convey information or attract attention' and billboard advertisements fit perfectly to this definition (Gorter 2006: 86). Claus (2002: 4–7) suggested that the direct economic value of a sign, which can be translated into the market value of the sign, can be measured by, among others, the market value of the location of the business (the nearer to a crowded place the more expensive), by the revenue generated by the sign because many customers stop by when they see the sign or by the number of exposures, or in other words – the number of viewers reached by the message. Although the assessment of billboards' effectiveness has always been dubious due to an immense level of rotation of viewers, or difficulty in grouping and examining them, the statement that 'signs can produce an economic benefit, which may be difficult to establish in precise terms' is still a fact (Cenoz and Gorter 2009: 55).

The business context determines the dynamics of advertising messages displayed in the public space. The cycles of advertisement rotation are defined

mainly by a financial aspect. A life-span of a given message presented on a billboard depends on the amount of money paid for an outdoor agency by the company which wants to advertise its products or services. The remaining conditions influencing the dynamics of advertising messages in the public space are the season of the year or the presence of cultural/sports events.

7. Closing remarks

City residents spend still more and more time in motion; driving a car around the city or outside the city, walking the streets on foot, or being passengers of public transport. As time devoted to commuting generally extends owing to e.g. traffic jams, people start spending more and more time outside their homes and deal with their daily business in the street. This trend contributes to the high popularity of outdoor advertising, which seeks to reach ‘outside home’ consumers. The example of billboard, which is the subject of this discussion, illustrates that outdoor advertising should be examined as a context and situation dependent form. It can be studied in:

– *mezzo-spatial context* – the occurrence of billboard messages is determined by the high-density environment, where human occurrence is frequent and in large quantities, thus advertising messages can reach a broad audience;

– *macro-spatial context* – the perception of an advertising message located in a public space depends on the presence of neighbouring institutions or building for specialised purposes such as schools, hospitals, etc. increasing the chance of taking interest in a particular product or service; as demographic and social similarity and shared interest among viewers in specific locations are assumed, it is easier to reach target audience (see Picture 1);

– *micro-spatial context* – the neighbouring presence of another billboard can exert an enhancing (see Picture 2, 3) or contradictory (see Picture 4) influence on the perception of the advertising message or the advertised item itself;

– *cultural context* – advertisers frequently make references to cultural aspects of reality such as, among others, cultural events, holidays, or season either in one mode (graphic = ‘non-language resources’ – see Picture 5 – or verbal = ‘language resources’) or in both modes (graphic and verbal – see Picture 6) (Puppel 2011b: 108). The cultural aspect may serve not only as a background but also as a foreground for an advertised item.

The ecological approach results in considering outdoor advertising as an integral part of a cityscape with dynamically changing linguistic elements. Language presented on advertising billboards in the public space changes with the rotation of advertising messages which are in turn dependent on cultural and

financial aspects. Regardless of the research method and its accuracy, advertisers unanimously agree that the impact of billboard persuasion and therefore financial force is vast as outdoor advertising gives the opportunity to reach multiple viewers in a short time and at relatively low costs.

At the very end it should be mentioned that in a communication perspective, advertising is an exceptional type of communication, where receivers of the message are in an unavoidable way made to participate in a communication act. Whether consciously or not, the public space users are exposed to advertising messages which, by properly selected locations, aim at changing their opinions and behaviours. Due to its complexity, however, the issue of unavoidability of exposure to outdoor advertisements requires additional research.

REFERENCES

- Bargh, J. 1989. "Conditional automaticity: variety of automatic influence in social perception and cognition". In: Uleman, J. and J. Bargh. (eds.). 3–51.
- Ben-Rafael, E., Shohamy E., Amara, M.H. and N. Trumper-Hecht. 2006. "Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: the case of Israeli". **International Journal of Multilingualism** 3(1): 7–30.
- Cenoz, J. and D. Gorter. 2009. "Language economy and linguistic landscape". In: Shohamy, E. and D. Gorter. (eds.). 55–69.
- Claus, R. J. 2002. "The value of signs for your business". **Singline** 38. 1–8.
- Goddard, A. 2002. **The language of advertising**. London: Routledge.
- Gorter, D. 2006. "Further possibilities for linguistic landscape research". In: Gorter, D. (ed.). 81–89.
- Gorter, D. (ed.). 2006. **Linguistic landscape: a new approach to multilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Grzeškowiak, M. 2010. **Trans-city or Inter-city? The co-existence of majority and minority languages in the urban space: a comparative case study of London and Warsaw linguistic landscapes**. Scripta de Communicatione Posnaniensi. Seria: Prace Naukowe Katedry Ekokomunikacji UAM. Poznań: Zakład Graficzny UAM.
- Heubner, T. 2009. "A framework for the linguistic analysis of linguistic landscape". In: Shohamy, E. and D. Gorter. (eds.). 70 – 87.
- Kowalewska, K. 2007. **The Management of Language and Non-language Resources in usiness Communication as the Expression of Communicators' Operational Fitness: – he Addresser Focused Approach to Selected Multimedia Advertisements**. Unpublished Doctoral dissertation. Poznań. Adam Mickiewicz University: Department of Ecommunication.
- Landry, R. and R.Y. Bourhis. 1997. "Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study". **Journal of language and social psychology** 16 (1). 23–49.
- Lock, G. 2003. "Being international, local and Chinese: Advertisements on the Hong Kong Mass transit railway". **Visual Communication** 2(2): 195.
- Maison, D. 1996. "Wpływ kontekstu na spostrzeganie reklamy". **Marketing i Rynek** 8–9. 28–46.
- Puppel, J. 2011a. "Uwagi w sprawie zarządzania twarzą w przestrzeni publicznej". In: Puppel, S. (ed.). 81–90.

- Puppel, S. (ed.). 2011. **Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej**. Scripta de Communicatione Posnaniensi. Seria: Prace Naukowe Katedry Ekokomunikacji UAM. Poznań: Zakład Graficzny UAM.
- Puppel, S. 2011b. "Human communication and communicative skills: a general philosophy and evolving practical guidelines". In: Puppel, S. and M. Boguslawska-Tafelska. (eds.). 107–118.
- Puppel, S. and M. Boguslawska-Tafelska. 2011. (eds.). **New pathways in linguistics 2011**. Tom IV. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Spolsky, B. 2009. "Prolegomena to a sociolinguistic theory of public signage". In: Shohamy, E. and D. Gorter. (eds.). 25–39.
- Shohamy, E. and D. Gorter. (eds.). 2009. **Linguistic landscape. Expanding the scenery**. New York: Routledge.
- Uleman, J. and J. Bargh. (eds.). 1989. **Unintended thought**. New York: Guilford Press.

Internet Sources

IS1 www.outdoordlamiast.pl

IS2 www.isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU20030800717&type=2



ABDUCTIVE REASONING IN LEARNING LANGUAGE STRUCTURES

This paper focuses on the possible role of abductive reasoning in the context of task-oriented language learning. Relying on the fundamental premise of the semiotics of Charles Sanders Peirce (1893/1986: 200) that a person only thinks in signs, an attempt was made (Shank and Cunningham 1996) to deduce on the basis of Peircean concept of ten classes of signs¹ qualitatively distinct modes of abduction for the purpose of a more effective language learning process.

During his academic career, Peirce intensively dealt with logic and logical inference. He tried to explain how people perceive and understand the world around them and how they think and act. To determine the ten categories of semiotics, Peirce developed the idea of potentiality, actuality and regulation which relate to three types of reasoning², i.e., abduction (affects the use of open propositional functions), induction (single concrete/current propositions) and deduction (formal propositions/arguments).

“The mind is a big abduction machine”. This statement of Jerry Hobbs (as quoted in Josephson and Josephson 1994: 22) suggests that abductive reasoning is one of the most popular modes of human intellectual activity. Although the term *abduction* was introduced into modern logical theory by Peirce, its origins should be attributed to Aristotle. It is one of the possible translations of Aristotle’s *apagoge*, whose Latin form *abductio* was formed by an Italian scholar Julius Pacius of Beriga (1550–1631). Peirce (1935–1958, 5: 171) understood ab-

¹ The 10 classes of signs are: 1.Open Iconic Tone, 2.Open Iconic Token, 3.Open Iconic Type, 4.Open Indexical Token, 5.Open Indexical Type, 6.Open Symbolic Type, 7.Singular Indexical Token, 8.Singular Indexical Type, 9.Singular Symbolic Type und 10.General Symbolic Type (Peirce 1931-1958, 2:254-264).

² The term reasoning/inference refers to cognitive operations that enable the individual to understand new propositions in the text (and the relations between them) on the basis of personal experience. The inference can be triggered both explicitly (by text information) and implicitly (by presuppositions or implicatures).

duction mainly as the cognitive process of forming an explanatory hypothesis, in which unknown causes are obtained from known facts or evidence, i.e., from the existence of [1] and from the statement [2], it follows that [3] is the cause of [1]:

<i>My dog growls and barks whenever someone comes to the door.</i>	(Rule)	[2]
<i>Someone is at the door.</i>	(Case)	[3]
<i>My dog's growling and barking.</i>	(Result)	[1]

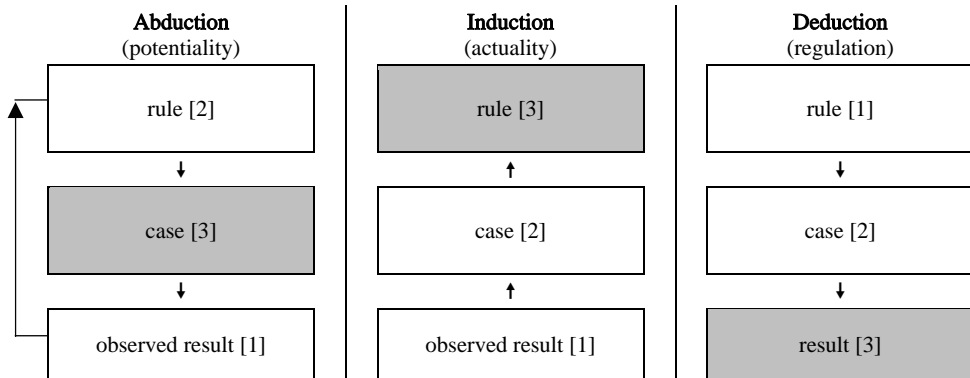


Figure 1. Peirce's three types of reasoning³ (adapted from Fischer 2000:141)

According to Peirce, abduction is "...the only logical operation which introduces any new idea; for induction does nothing but determine a value, and deduction merely evolves the necessary consequences of a pure hypothesis. Deduction proves that something must be; induction shows that something actually is operative; abduction merely suggests that something may be (Peirce 1935–1958, 5: 171).

Josephson and Josephson offer the following definition of abductive reasoning or inference:

"Abduction, or inference to the best explanation, is a form of inference that goes from data describing something to a hypothesis that best explains or accounts for the data. Thus abduction is a kind of theory-forming or interpretive inference" (Josephson and Josephson 1994: 5).

Similarly, Pople (1973), Thagard (1978) or Peng and Reggia (1990) define abduction as "inferring the best or most plausible explanations from a given set of facts" (Peng and Reggia 1990: 1). Abductive reasoning or inference is conse-

³ The numbers [1-3] indicate the sequence of the thinking operations in each type of reasoning. The grey boxes suggest the propositions to be inferred.

quently a procedure in which one assumes the best explanation, based on individual observations to construct general rules or hypotheses or to confirm them by collecting and sorting specific data.

In connection with the first six classes of signs in Peirce's theory of cognitive activity (see footnote 1) Shank and Cunningham (1996) distinguish six separate and qualitatively distinct modes of abductive reasoning which could contribute to the elaboration of new models of learning languages:

1. **Omen/Hunch** (Open Iconic Tone) – This mode of abductive inference is concerned with the possibility of a possible resemblance. Here we try to determine the possibility that our initial observations might serve as omens (indications of future occurrence) or hunches (a feeling or intuition of what is going to occur) for possible evidence.

2. **Symptom** (Open Iconic Token) – This mode of abductive inference deals with possible resemblances. Here we have to decide whether our observations serve as symptoms (a characteristic sign or an indication of the existence of something else) for the presence of some more general phenomenon or, in other words, whether they have enough properties to be considered as relevant to some case.

3. **Metaphor/Analogy** (Open Iconic Type) – This type of reasoning deals with mental manipulations of resemblance to create or discover new possible rules by means of analogy and metaphor as a conceptual frame of reference.

4. **Clue** (Open Indexical Token) – This mode of inference involves possible evidence. One reasons in order to determine whether or not some observations are clues (signs indicating some past state of affairs) of some more general phenomenon. Therefore, an act of reasoning is an act of detection.

5. **Diagnosis/Scenario** (Open Indexical Type) – This mode of inference deals with the formation of a possible rule based on available evidence. Here one tries to discover possible diagnostic assessments in relation to the assembled observations. It is also the act of reasoning that completes the detection process by the creation of apparently reasonable and valid scenarios from the patterns of clues.

6. **Explanation** (Open Symbolic Type) – This mode of abduction deals with a potential formal rule and it seems closest to what Josephson and Josephson call “reasoning to the best explanation” (1994: 5). It is used to form a general plausible explanation “This explanation, if it holds, allows us to summarize a lot of separate pieces of evidence, and a number of alternative scenarios, into a single coherent explanation that has the additional advantage of serving as the basis for meaningful insight. That is, a good explanatory hypothesis does not just explain the obvious. It directs us toward the less obvious, and sheds light on areas once seen as unclear or unconnected.” (Shank and Cunningham 1996).

The discussed six modes of abductive reasoning can be used to take a fresh look at learning autonomy in the context of task-oriented language instruction.

They are essential to successful problem solving through following hunches and looking for clues or analogies, building scenarios, forming hypotheses and coming up with tentative explanations. A meaningful and methodologically well-designed interweaving of abduction in the language instruction can help the teacher to make their lessons attractive and challenging.

Abduction in combination with induction and deduction can significantly expand the use of effective techniques and strategies of explorative learning and creative problem solving, which may lead to an essential increase of learning efficiency. In order to expand their knowledge, the learners try to fit new observations to what they already know. The selection and construction of abductive hypotheses are focused on specific explanations of prior episodes and can thus optimally stimulate explorative learning. With their help, causes are identified and regularities are established.

A prerequisite for abductive reasoning is the inquisitiveness of a detective (Wirth 1997: 329). 'Language detectives' search for missing elements of a structure, discover by drawing abductive conclusions from appropriate language forms and rules. They learn at the same time the diversity of viewpoints leading to possible solutions and thus stimulating the concept of divergent learning. Abductive inference contributes to creative and reflective use of language and its grammar by discovering, comparing and assessing new language structures.

Task-based language learning seems to be the best place to give the learners sufficient opportunities for abductive reasoning. Through open tasks they can express their personal or idiosyncratic interests and therefore can become more independent and creative to deal – often in pairs or in groups – with the new learning material and discover new solutions. In task-oriented classes learners should develop the ability of intelligent guessing, which is one of the vital strategies for successful language learning.

Due to the fact that abductive reasoning has not been specifically analysed with respect to foreign language learning, this presentation must be considered preliminary. Its basic aim is to show how and to what extent abductive inference can contribute to effective grammar learning. Learning grammar seems the most convenient to examine as its procedures are the most regular of all procedures in language learning which makes this presentation easier and clearer. In an example of a grammar task (see the Appendix for the example of the abductive task) it will be further explained in more detail how abductive reasoning can be usefully applied to deal with incomplete grammar information.

In the discussed task, adapted from Lewicka and Lewicki (2000)⁴, the learners are asked to place on the basis of their previous experience and the examples

⁴ The task for the following analysis was taken from *Na und?*, a German language course book for middle and secondary schools, edited by Grażyna and Roman Lewicki and published by Wydawnictwo

from the lesson texts appropriate imperative forms of verbs within the paradigm. The aim of this activity is the identification of grammatical categories and properties within those categories that should label each row and column of the paradigm. In a paradigm properly formed, there is a one-to-one agreement between grammatical categories and word forms, with the properties of each category displayed along a separate word form. In the next step the consequent part of the rule will be formed for the elements that classify this rule⁵.

The rational completion of this paradigm results from logical thinking: the mental order that one follows to organize ideas results from logical thinking and is innate to human beings. Depending on the stage of the *doubt-belief model of inquiry*⁶ (Peirce 1931–1958, 5: 388) and the kind of evidence abductive reasoning takes place in forming different hypotheses in order to explain facts. The task of the learner is to find in each step of abductive reasoning, a single or set of hypotheses that best complement and explain present observations:

1. In the first step of the discussed task (Open Iconic Tone), the learners try to reconstruct the possible missing forms in the paradigm on the basis of **omens/hunches** and incomplete information

2. In the second step (Open Iconic Token), the learners identify potential appropriate forms on the basis of current observations in the lesson text and determine whether these observations can be regarded as **symptoms** of the presence of a more general phenomenon.

3. In the following step (Open Iconic Type), the learners discover similarities on the basis of mental manipulation with **analogies** and create potential regularities as a conceptual frame of reference. (The method of juxtaposition turns out to be very helpful in this respect).

4. In this step (Open Indexical Token), the learners concentrate on the application of any **clues** in the current observation, which provide evidence for the existence of a general phenomenon or rule.

5. In the next step (Open Indexical Type), potential diagnostic assessments can be performed. This step rounds off the process of detection. The observation is based on available evidence, which provides us with obvious clues to find the solution with the help of accurate **diagnoses** and/or reasonable **scenarios**.

Szkolne PWN in the year 2000. The book in question is part 2 of a three-part series and the one which more than other parts concentrates on learning grammar.

⁵ It must be underlined here that some kind of reflective analysis of the acquired language and its grammar takes place in the second part of this course first, after the learners have gained a general orientation in communicative language use.

⁶ According to Peirce, human thought is a dynamic process and its potential lies in the continuous emergence of new evidence. It is principally based on the interaction between two mental states: doubt and belief.

6. The sixth and final step of task performance (Open Symbolic Type) leads to the preparation of a possible formal rule (a hypothesis) that gives a plausible explanation for the inquired phenomenon. This **explanation** makes it possible to open up many more individual evidences, and to provide alternative diagnoses or patterns.

The Theory of Abductive Reasoning (Johnson and Krems 2001) views the process of abductive reasoning as a deliberate comprehension process of sequential interpretation and integration of new evidence and hypotheses into a mental model of task performance and is central to the provision of relational coherence between alternative explanations. Recent findings in the area of abductive inference suggest that comprehensive understanding of human reasoning should not be limited to explicit, conscious processes but should also focus on the involvement of implicit, automatic processes in language learning research (Sloman 1996).

Abductive processes, which may be of didactic importance to different language learning concepts, include natural language understanding, text and discourse comprehension and visual perception. Abductive tasks create good conditions for the execution of acts of understanding. In the interaction with the environment and on the basis of individual experience cognitive processes (abduction together with deduction and induction) are activated to support and facilitate language acquisition (Lewicka 2009: 28).

REFERENCES

- Fischer, H.R. 2000. "Rationalität zwischen logischem und paralogischem Denken". In: Fischer, H.R. and S.J. Schmidt. (eds.). **Wirklichkeit und Welterzeugung**. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag. 128–162.
- Johnson, T.R. and J.F. Krems. 2001. "Use of current explanations in multicausal abductive reasoning". **Cognitive Science** 25. 903–939.
- Josephson, J. and S.G. Josephson. 1994. **Abductive inference: Computation, philosophy, technology**. New York, NY: Cambridge University Press.
- Lewicka, G. 2009. "Zu einigen Problemen des Verstehens in der konstruktivistisch orientierten Fremdsprachendidaktik". **Glottodidactica** XXXV. 25–33.
- Lewicka, G. and R. Lewicki. 2000. **Na und? Podręcznik do pracy indywidualnej**. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Peirce, Ch.S. 1931–1958. **Collected papers of Charles Sanders Peirce**. In: Hartshorne, C. and P. Weiss. (eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peirce, Ch.S. 1986. **Semiotische Schriften**, 1:1865–1903. In: Kloesel, Ch. and H. Pape. (eds.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Peirce, Ch.S. 1990. **Semiotische Schriften**, 2:1903–1906. In: Kloesel, Ch. and H. Pape. (eds.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Peng, Y. and J.A. Reggia. 1990. **Abductive inference models for diagnostic problem solving**. New York, NY, US: Springer-Verlag.

- Pople, H.E. 1973. "On the mechanization of abductive logic". **Proceedings of the third international joint conference on artificial intelligence**. Stanford, CA. 147–152.
- Shank, G. 1987. "Abductive strategies in educational research". **American Journal of Semiotics** 5. 275–290.
- Shank, G. and D.J. Cunningham. 1996. **Modeling the six modes of Peircean abduction for educational purposes**. Paper presented at the annual meeting of the Midwest AI and Cognitive Science Conference, Bloomington: Indiana University, 21 Dec. 2011.
<<http://www.cs.indiana.edu/event/maics96/Proceedings/shank.html>>.
- Sloman, S.A. 1996. "The empirical case for two systems of reasoning". **Psychological Bulletin** 119. 3–22.
- Thagard, P. 1978. "The best explanation – criteria for theory choice". **Journal of Philosophy** 75. 76–92.
- Urbański, M. 2009. **Rozumowania abdukcyjne. Modele i procedury**. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Wirth, U. 1997. "Wen kümmert's wer liest? Literatur im Internet". **Mythos Internet**. In: Münker, S. and A. Roesler. (eds.). Frankfurt: Edition Suhrkamp. 319–337.

APPENDIX 1

Appendix - Learning task

Wie komme ich mit Stress klar? – Rat und Hilfe

Mehr Tipps:

- Setze Schwerpunkte und pass gut auf! So kannst du dich auf das, was du gerade tust, voll und ganz konzentrieren. Eins nach dem anderen.
- Mache lieber weniger, aber dafür richtig! Bringe alle Aufgaben zu Ende!
- Gönn dir auch Pausen! Nimm dir einfach Zeit! Wer abschaltet und sich ausruht, kann dann fit an seine Aufgaben gehen. Also: Mache Pausen, faulenze, tanke Energie!

Aufgabe B2 Setze Schwerpunkte, mache Pausen und tanke Energie!

Wyszukaj w tekście pod tytułem *Mehr Tipps* formy trybu rozkazującego i wpisz je odpowiednio do tabelki obok podanych bezokoliczników. Następnie spróbuj wypełnić pozostałe formy według podanych w niektórych polach przykładów i odgadnąć, dlaczego wszystkie formy zostały podzielone na trzy grupy:

bezokolicznik <i>Infinitiv</i>	(?)	(?)	(?)
sagen	Sag(e) das noch einmal!		Sagen Sie das noch einmal!
machen			
gönnen			
tanken		Tankt Energie!	
bringen			Bringen Sie alles zu Ende!
aufpassen		Passt gut auf!	
faulenzten			
setzen			
helfen	Hilf mir bitte!	Helft mir bitte!	
lesen	Lies bitte diesen Text!		Lesen Sie bitte diesen Text!
nehmen		Nehmt euch einfach Zeit!	Nehmen Sie sich einfach Zeit!

Wyrażenia, które przed chwilą uzupełniłeś, nazywamy zdaniami rozkazującymi *Aufforderungssätze*. Więcej na ten temat znajdziesz pod § 496 w *Małej gramatyce*. Uzgodnij swoje zapisy z grupą. Postarajcie się teraz wspólnie zapisać regułę tworzenia trybu rozkazującego i przedstawcie ją klasie.

Czy zauważyliście różnice w tworzeniu trybu rozkazującego od ostatnich trzech bezokoliczników? Zróbcie porównania, wymieńcie uwagi i zapiszcie regułę do poniższej ramki ołówkiem.

Regel:

Porównaj teraz swój zapis z §§ 153–154 w *Małej gramatyce*. Spróbuj teraz zrobić zadanie PPI 10, jeśli przedtem przerobiłeś A5 i A6.



THE MOLYNEUX PROBLEM IN THE CONTEXT OF AUDIOVISUAL THEORIES OF SPEECH PERCEPTION

1. Introduction

William Molyneux's famous question refers to multimodality in spatial cognition. Though deceptively simple, the question gave rise to many contradictory interpretations, and according to the vastly different philosophical commitments of the authors, it was answered either in the negative, or in the positive. The major concern of the present paper is to discuss the question from the psycholinguistic perspective, and see whether our present knowledge of cross-modal flow of information in speech perception suggests a positive, or a negative answer to it.

The paper has four parts. In the first one, we explain the problem and give a brief account of its major philosophical interpretations. Though the problem was formulated as a purely theoretical question, it soon proved possible to check it empirically. Surgical operations that restored sight to blind patients did not, however, bring a conclusive answer that would solve the problem once and for all. Still, the answer they pointed to was rather negative. Interestingly, in view of recent findings in developmental psychology and neurophysiology, it appears that the negative answer, though probably correct, was given for wrong reasons. The second part of the paper considers empirical approaches to Molyneux's question.

In part three and four, we return to the theoretical (non-empirical) interpretation of the problem and discuss it in the context of audiovisual theories of speech perception. A reformulation of Molyneux's original question is proposed to make it refer to multimodality in speech perception. We suggest that recent behavioral and neurophysiological research, strongly supporting the view of multimodal speech perception, and, generally, acknowledging multimodality in perception, allows us to give a positive answer to Molyneux's question.

2. The Molyneux problem as originally formulated

In his *Essay Concerning Human Understanding*, in Book II, chapter 9 “Of Perception”, section 8, John Locke quotes a letter written to him by William Molyneux, the Irish scientist and politician with whom he exchanged views, in which the latter asks the following question:

Suppose a man born blind, and now adult, and taught by his touch to distinguish between a cube and a sphere of the same metal, and nighly of the same bigness, so as to tell, when he felt one and the other, which is the cube, which the sphere. Suppose then the cube and sphere placed on a table, and the blind man be made to see: quaere, whether by his sight, before he touched them, he could now distinguish and tell which is the globe, which the cube?

Included in the second edition¹ of Locke’s *Essay*, the above excerpt came to be known as the Molyneux problem, and ever since it was posed it has continued to be one of the most fundamental and interesting questions in the philosophy of perception.

Molyneux himself argued that his question should be answered in the negative; his standpoint is reported by Locke as follows:

Not. For, though he has obtained the experience of how a globe, how a cube affects his touch, yet he has not yet obtained the experience, that what affects his touch so or so, must affect his sight so or so; or that a protuberant angle in the cube, that pressed his hand unequally, shall appear to his eye as it does in the cube. (*Essay*, II, 9, 8)

Locke was also of the opinion that “the blind man, at first sight, would not be able with certainty to say which was the globe, which the cube, whilst he only saw them; though he could unerringly name them by his touch, and certainly distinguish them by the difference of their figures felt” (*Essay*, II, 9, 8). Perception in a newly gained modality, i.e. perception which has not been educated by any previous experience, must necessarily be chaotic, unorganized and meaningless. It does not count as perception, in fact. In order to have a coherent perception, or, simply, perception, one has to learn to perceive, in other words, one must go through a cycle of repeated sensations that form a kind of habitual custom. In the empiricist framework, perception is not given innately; it has to be learned. Moreover, what we perceive by one sensory modality does not automat-

¹ William Molyneux’s letter, in which he first expressed the problem, was dated July 7, 1688, two years before the first edition of Locke’s *Essay* was published in 1690, but after the French publication of an extract of the *Essay* in *Bibliothèque Universelle & Historique* (1688); however, that letter by Molyneux was never answered by Locke. Only a few years later, when the two men started a more regular correspondence and Molyneux repeated his question, did Locke answer it, this time enthusiastically, and he decided to include the problem in the second edition of his *Essay* (1694).

ically spread over other modalities, or, in other words, does not get ‘translated’ into percepts characteristic of other modalities. Tactile perception differs from visual perception, and it is only through repeated experience of the two that we learn to relate one to the other, and thus we learn to have an integrated perception of spatial relations, but tactile and visual modalities do not ‘communicate’ naturally and instantaneously; perception in this sense is modality-specific. That much for Locke.

A similar view was expressed by Berkeley in his *Essay Towards A New Theory of Vision* (1709), where he explicitly addressed Molyneux’s question from Locke’s *Essay* (cf. Berkeley 1709: 132–133). Berkeley’s negative answer was consistent with his general views on perception; he argued that the relation between sensations caused by visual and tactile modalities is arbitrary and developed through experience, and experience in any case is necessary to educate perception.

The extension, figures, and motions perceived by sight are specifically distinct from the ideas of touch called by the same names, nor is there any such thing as one idea or kind of idea common to both senses. (*An Essay Towards A New Theory of Vision*, 1709: 127)

A slightly different reason for the negative answer was provided by Thomas Reid. In his philosophy of perception, being of a particular shape is an object’s primary quality. Primary qualities (shape, extension, motion, hardness) are those qualities in bodies which we perceive immediately, directly, clearly and of whose true nature we are informed unmistakably because when seeing the quality, a visual sensation resulting from the influence of the external object on our sense activates a relevant ‘sign’ in our internal and largely innate natural language of signs, and thus we perceive the quality naturally and automatically, no previous experience being required (by contrast to secondary qualities in bodies – colour, smell, etc. – of which “our senses give us only a relative and obscure notion”). Reid’s views on our inescapable, natural and innately given perception of primary qualities might suggest his positive reply to Molyneux’s question – let us remember that the question is about recognition of shapes. However, according to Reid, our natural and innately given ability to distinctly see primary qualities in bodies refers to two-dimensional figures:

... when I look at a globe which stands before me, by the original powers of sight I perceive only something of a circular form, variously coloured. The visual figure hath no distance from the eye, no convexity, nor hath it three dimensions, [...] But when I have learned to perceive the distance of every part of this object from the eye, this perception gives it convexity, and a spherical figure; and adds a third dimension to that which had but two before (Reid 1764: 188).

Three-dimensional bodies are perceived in a natural and distinct way by touch, not by vision; their perception by vision is an ‘acquired’, not ‘original’,

perception. Therefore, Reid answered the Molyneux question in the negative. Had the question been about the perception of a square and a circle, we can speculate, Reid's standpoint might have been different (cf. the case of a blind mathematician, Dr. Saunderson, referred to in Reid's *Inquiry* 1764: 117–118)².

One could draw a division line between philosophers of empirical orientation, who tended to answer the question in the negative; according to them, visual and tactile sensations of an object are clearly different and the two modalities do not educate one another, and rationalists/nativists, like Leibniz for example, who opted for the positive answer – what is common in the visual and the tangible representations of a globe or a cube can be inferred from reason, without recourse to sensory data (cf. Leibniz, *New Essays on Human Understanding*, II, 9, 8).

Intriguing as it was, the problem, both in its original formulation by Molyneux in his letter and in a slightly altered form included in the *Essay*, gave rise to many different interpretations also by virtue of some details, which were thought to bear on the final answer, such as whether the man be allowed to use his reason and memory, or answer immediately, or whether the man be allowed to see the globe and the cube from various sides or from one perspective only, or whether the man be foretold that he was about to see the two figures, so that his task would be to recognize only which is which, or there should not be any leading questions. Some interpreted Molyneux's original question as concerning our perception of distance, as his first letter might suggest, others interpreted it as a question concerning modalities through which we come to know space, whether we can have a genuine perception of space by vision, or by touch only.

3. Empirical approaches to the Molyneux problem

William Molyneux formulated his problem as a kind of theoretical puzzle. His keen interest in optics and psychology of perception was not without some practical and personal background as his wife lost sight soon after they had married, but Molyneux's question could not have been at his time anything more than a provoking and inspiring thought-experiment. It was inconceivable that

² Cf. Van Cleve (2007), Borge (2007: 78–80). Molyneux's problem is very much connected with the oft-quoted distinction between the so-called primary and secondary qualities, and, respectively, ideas in the mind caused by those two types of qualities. Information about primary qualities, such as shape, size, motion, etc. which are said to exist 'in bodies', comes from more than one sensory modality, for example, we know shapes by vision and touch; whereas secondary qualities are regarded by Locke as "nothing existing in the bodies themselves" but mere 'powers' to create certain sensations in our minds (*Essay*, II, viii, 15). Those secondary qualities are sound, colour, taste, smell, etc., and they are, in principle, graspable through a single sensory modality.

a person born blind “be made to see”. That was, however, to change in the next century.

In 1728, William Cheselden, the English surgeon, performed a successful operation of the removal of cataracts in a 13-year-old boy who had been blind since birth. The boy recovered from blindness, however, as Cheselden wrote in his account, he was not able to recognize any objects by shape or by size (the objects which he had known previously by touch); nor was he able to judge any distances. Only by slow and gradual experience did he learn to distinguish shapes and objects by sight. In this way the Molyneux question was experimentally answered – in the negative, as Molyneux himself had predicted. The apparent conclusion was that the capacity to discriminate qualities must be learned by experience, anew for every regained sensory modality, irrespectively of what other modalities already ‘know’.

However, many pointed out that the case described by Cheselden might not, in fact, correspond to what Molyneux had in mind when writing about the shape recognition capacity in a blind man who regained his sight. Significantly, the Molyneux’s case was that of a man who *could see* normally after “being made to see”, and the question was whether he could recognize shapes. Cheselden’s patient might not have been able to make spatial judgments by vision because his eyes could not see properly immediately after the operation; in short, his recovery from blindness was not complete. Therefore, it is possible that Cheselden’s case was simply not informative of Molyneux’s question.

It is interesting that other cases of patients who regained sight after operations (there were quite a few such cases reported in the course of the 19th and 20th centuries) did not bring any conclusive solution to the problem; they either confirmed the negative standpoint represented by Molyneux, Locke, Berkeley and Cheselden, or were in conflict with it³.

To illustrate the divergence, let us mention three other cases here. One is that of S.B., a 52-year-old man who regained his sight after receiving corneal grafts – that case was much closer to the prototypical Molyneux’s case as this kind of operation causes less disturbance to the eye than a cataract operation. The man was able to see and recognize things he had known by touch almost immediately after the operation. For example, he had known how to tell the time by touching the hands of his pocket watch and, after sight recovery, he could immediately tell the time visually. Also, he had known by touch the shapes of capital letters and, thus, he had been able to read street names, inscriptions on brass plates and such things by touch; after the operation he was able to immediately read capital letters visually, but not lower-case letters, which he had not known before. In general, he was not able to perceive normally new objects and features of which

³ For a detailed account, see Degenaar (1996).

he had had no previous tactile experience – it took him a long time to learn to see these, and the learning process was not quite successful. As reported by Gregory and Wallace (1963; after Gregory 1987: 95), “the general finding, of this case, was dramatic transfer of knowledge from touch to vision. So S.B. was not like a baby learning to see: he already knew a great deal from touch, and this was available for his newly functioning vision.”

On the other hand, there is the case of H.D. described by Ackroyd, Humphrey and Warrington (1974; after Borge 2007), who went blind at the age of three and at the age of twenty-seven regained sight in her left eye. By contrast to the previous case, she was unable to recognize objects visually even a couple of months after the operation. In her case, the tactile experience she had before recovering sight did not educate her newly regained visual modality. Obviously, in H.D.’s case, there was no ‘knowledge transfer’ from one modality to the other. Therefore, some doubts were raised as to the actual age of S.B. (see above) at which he lost his sight, some suggested that it must have been later than claimed, and he must have gathered at least some visual experiences.

However, still another case (cf. Gregory 2003) confirmed the hypothesis of ‘cross-modal knowledge transfer’. M.M., who had lost his sight at the age of three and half and regained it in his forties, was able to visually recognize shapes like triangles and circles right after the operation, though he had difficulty seeing the depth and recognizing more complex visual objects. As we can see, the cases of early blindness and later recovery of sight, though very relevant to Molyneux’s question, cannot provide a conclusive answer.

Apart from cases of patients who regained sight, another type of evidence discussed in the debate over the Molyneux problem concerns the perception of space by newly born infants. Locke’s view about the first visual perception in infants was coherent with his negative answer to the Molyneux question, and the empiricist standpoint in general; first perception in infants (in any modality) cannot be anything more than an unorganized flux of sensations, without any meaning. Meaningful perception is possible only after repeated experience has formed certain ideas in the mind and has built certain habits in us – perception has to be developed through learning and experience. That was also the view of William James (1890), who famously described first perception in newly born babies as “blooming, buzzing confusion”. Also Merleau-Ponty, though critical of many empiricist tenets, believed that perception in infants has to be developed through learning. What humans perceive at first sight must of necessity be a confused and messy influx of sensations, uninformative about the world; in order to see anything, the infant must first learn to organize that confusion into meaningful percepts (1962: 223).

One could reasonably ask whether the problem of perception of space by newly born infants has been rightly regarded as relevant to Molyneux’s question,

because in the case of infants we deal with the visual perception of space which is absolutely primary, i.e. uneducated by any previous sensory experience coming from other modalities. Also, that first perception in infants is uninformed by language and culture. In that sense, infants are different from the congenitally blind Molyneux patient, who lacks visual experience, but whose cognitive abilities connected with other modalities, the tactile modality included, are already fully developed. I think these are sound reservations. However, because the Molyneux problem could also be interpreted as a question about the extent of the contribution of nature (genetic equipment) on the one hand, and experience on the other, to our perception within a given modality, so, in that sense, perceptual abilities of infants and the problem of the very first perception are interesting for us.

As mentioned before, the majority view for long was that first, uneducated visual perception in infants must be confused, shapeless and meaningless. It was also thought that newly born infants are without external perceptual abilities, that their experience is limited to being interoceptive, i.e. involving intra-bodily information. Only later, in the process of developing a body schema – it may take up to six months – does the external information get slowly integrated with the interoceptive, and the child becomes capable of organized external perception.

Interestingly, more recent research on perceptual capacities in neonates did not support the traditional empiricist tenets that first visual perception in infants is messy and modalities cannot communicate. In fact, experiments with neonates have shown that previous experience in proprioceptive and tactile modalities can and does educate visual modality. We know it from imitation behaviour in newly born infants, which can be very informative as to what such infants can actually see. Meltzoff and Moore (1977, 1983, 1989, 1994) have shown that already one hour after birth, the infant is able to imitate facial gestures she can observe by sight, like opening the mouth or protruding the tongue. The inevitable conclusion is that the child is able to discern the gesture on the observed face clearly enough to imitate it, and, furthermore, in order to imitate tongue protrusion or mouth opening, the information from the child's visual modality must somehow get translated to her proprioceptive modality⁴.

Other experiments on cross-modal information flow, this time involving tactile and visual modalities, have shown that 30-day-old infants can visually recognize the shapes of pacifiers (spherical or nubbed) they had been previously allowed to suck. For 90 seconds the infants could suck a pacifier and explore its shape with the tongue without seeing it. When later shown the two types of pacifiers, the significant majority of the infants were decidedly more interested in the

⁴ The experiments quoted were prior to the discovery of mirror neurons in the 1990s (Di Pellegrino et al. 1992); mirror neurons may significantly enhance the explanation of imitation capacities in young babies.

type they had been allowed to suck and explore, which was measured by the length of their sight-fixation (Meltzoff and Borton 1979).

Such experiments with infants show that, firstly, innate capacities play a role in shaping human perception because first perception is not as unorganized and meaningless as had been assumed, and secondly, different sense modalities can communicate to make visual perception meaningful from the very start of our life⁵. The child is innately able to integrate experience from different modalities; the interoceptive and proprioceptive (connected with the intra-bodily framework) experience is developed first, followed by tactile and other experiences.

So, in conclusion, Locke and other empiricists were wrong to support their negative answer to Molyneux's question with the argument that meaningful visual perception must be preceded by experience long enough to develop habits. New-born children are capable of meaningful visual perception, which is still very imperfect of course and limited to the distance of up to one meter, but what they can see is not a "blooming, buzzing confusion".

Nevertheless, the above argument does not end the debate over the Molyneux question. In his discussion of it, Gallagher claims that from the empirical point of view the answer to the question should still be negative (2005: ch. 7). The point is that perceptual abilities children are apparently born with, imperfect as they surely are but allowing the newborn to see, will degenerate if not fed with continued visual stimuli. Experiments on animals show that there is a critical period of several weeks during which the visual experience is necessary for the appropriate development of the visual cortex; if visual stimuli are not provided, the readiness to see, already in place at the moment birth, will be lost (cf. Hubel and Wiesel 1963; after Gallagher 2005). And that is the situation of the Molyneux patient, who was deprived of such visual input because of his congenital blindness. As Gallagher concludes, the definite answer to the Molyneux question is to be found on the neuronal level; being exposed to continued visual experiences in early infancy is necessary for the proper development of the visual cortex and relevant neuronal connections; lack of such experience results in neuronal deterioration in the visual cortex and, hence, inability to see⁶.

Thus, empirical approaches to Molyneux's question suggest a negative answer. The Molyneux patient will not be able to recognize by vision which is the globe and which is the cube because he will not be able to see anything.

⁵ For more on visual perception in neonates, see Slater (1989), Slater and Morison (1985), Slater and Rose (1983).

⁶ That some Molyneux patients can, after a period of time following the operation, develop the ability to discriminate colours, and, in some cases, shapes, is evidence for the brain's enormous plasticity and, probably, their being able to perceive visual stimuli in early infancy.

But if we give up a strictly empirical interpretation of the Molyneux question, and consider it as a theoretical problem of inter-modal information flow and the content of first perception, then the answer could be different. In that interpretation the question is whether a man born blind and now adult, who knows the shapes of a globe and a cube by touch only, will be able to recognize which the globe is and which the cube is by his sight if he were successfully “made to see” – significantly, we assume here that the man *can see*. Molyneux himself would most probably agree to such an interpretation of his question since he formulated it as a thought-experiment. So we assume that the Molyneux patient has suffered no neuronal degeneration in the visual cortex, has fully regained sight and can see normally, and the question is if his first visual perception of the two shapes can be educated by what he already knows from his tactile experience. To thus understood Molyneux’s question Gallagher (2005: 168) gives a positive answer supporting it with the argument from perception in neonates (see above). Because meaningful and relatively organized exteroceptive perception is possible from birth, perception is intermodal, and experience in one sense modality educates other sense modalities (cf. experiments with infants described above), our hypothetical Molyneux patient will distinguish by sight the two shapes he had known by touch. Naturally, one might ask to what extent experiments with newborn infants are relevant to the situation of our hypothetical Molyneux patient, who is an adult with fully developed cognitive capacities. True, these are different subjects, but if first perception is organized in infants and there is information flow between their sense modalities, then there is a good reason to assume that in our theoretical (non-empirical) Molyneux patient his previously inactive visual modality will be educated by his tactile modality to the effect that a meaningful perception of the two shapes will be possible. Thus, what we know about perceptual capacities of infants suggests a ‘yes’ answer to Molyneux’s question – provided we interpret the problem non-empirically.

4. The Molyneux problem reformulated in the context of McGurk effect and audiovisual theories of speech perception

As originally posed, the Molyneux question was concerned with the problem of perceptual representations of shape, whether such representations are modality-specific, i.e. bound to a given modality, or not at all, and, in consequence, whether tactile perception could educate the visual modality in a blind man who has been deprived of visual percepts, or not. However, the original Molyneux’s question can be reformulated to cover other variants of the problem of cross-modal information flow. Molyneux’s original focus on the perception of shapes

can be regarded as a particular example of a more general problem of translatability, or flow, of information between various sensory modalities (and non-sensory, i.e. language, as well). In fact, there is an area in which the Molyneux problem could be considered very fruitfully, which is, somewhat surprisingly, absent in the literature concerned with the Molyneux problem. I mean the various theories of speech perception. And, *vice versa*, speech perception theories do not mention the author of the original concept, though cross-modal information flow is one of their basic concerns⁷.

Because speech is realized in the phonic substance, speech perception is sometimes thought of as engaging just one modality – the auditory system. However, as much contemporary research has proved, speech perception is to a large extent audiovisual, not only auditory; some researchers go even further and claim that speech perception is inherently multimodal. Let us paraphrase the original Molyneux question a bit and consider a variant of it referring to the cross-modal flow of information in speech perception:

Suppose a man born blind, and now adult, and able to articulate and understand speech like other people do (with the obvious caveat of being unable to read visual information coming from facial movements). Let us suppose his sight was restored to him and the man be made to see the face of someone articulating a set of two syllables, /ma:/ vs. /nu:/ (it is essential that those syllables include some visually accessible articulatory contrasts; in this case a bilabial vs. an alveolar consonant, and a low, neutral vs. a high, rounded vowel), without hearing the syllables – quare, whether he could, by his sight alone, without actually hearing the relevant sounds, lipread and distinguish which syllable is pronounced?

What we have written in part two of the present paper about the neurophysiological constraints forbidding the congenitally blind Molyneux patient to discriminate between the globe and the cube (Gallagher's argument, 2005: 161–170), applies equally well to our above reformulated Molyneux problem. The man will not be able to distinguish visually between the articulation of /ma:/ and /nu:/ because of his general inability to see due to degeneration of neuronal connections in the visual system. So the empirically-based answer to Mr Molyneux has to be negative in this case as well.

However, as before, we might consider a theoretical question: would the man be able to distinguish visually between the two articulations if he *could see* normally after regaining his sight? In other words, the question is whether his sensorimotor experience involved in speech articulation could educate his visual modality as to the shape of facial organs required when articulating particular sounds.

⁷ See, for example, Pisoni and Remez (2005), 708 pages and not even one reference.

In order to answer this question, let us remember the above mentioned experiment with the infants recognizing visually the nubbed and spherical pacifiers they had been previously allowed to suck without seeing them (Meltzoff and Borton 1979). In that experiment, the tactile information acquired by exploring the pacifiers with the tongue must have been ‘translated’ to the visual modality, thus enabling the infants to recognize ‘their’ pacifier shape. If we assume that first perception in infants is to a significant extent relevant to the problem of visual perception in the Molyneux patient (see above, part two), then Meltzoff and Borton experiment with pacifiers is informative of whether our patient will visually recognize articulations of the relevant syllables without hearing them. He can be expected to do that. And there is a good reason why we can justifiably presume this to happen. Our reformulated Molyneux problem concerns speech perception, and in the case of speech, there seems to be a kind of ‘privileged’ interconnection between modalities involved in the production and perception of it, which we will discuss later.

In fact, there have been experiments with infants concerning speech perception (/i/ and /a/ vowels recognition) which are even more salient to our reformulated Molyneux question than the tests with pacifiers by Meltzoff and Borton. In those experiments (Patterson, Werker, 2003), also based on preferential looking technique, two-month-old infants were found to be capable of matching phonetic information coming from the facial movements and voice. Children were presented with two filmed images of faces articulating different vowels (/i/ and /a/), and at the same time listened to the sound track corresponding to only one of the visually articulated vowels. The faces were displayed on two monitors placed side-by-side, and when given a choice between two identical faces, each articulating either /a/ or /i/, the infants looked decidedly longer at the face whose lip movements matched the vowel sound heard from the speakers. More than twenty years earlier, Kuhl and Meltzoff obtained similar results but with children slightly older – aged 4.5 months (Kuhl and Meltzoff 1982). That means that very young infants already have the skills required to relate information from the visual and the heard speech. This suggests that such correspondences are most probably not learned through experience, but they are perceived directly, due to some intermodal connections involved in speech perception, whose working is most probably innately guided.

Outside developmental psychology⁸, there is also ample evidence that visual information can and does influence auditory speech perception. It is a well known fact that watching a speaker’s lips remarkably improves speech percep-

⁸ For other research on infants’ ability to integrate seen and heard speech sounds, see Rosenblum et al. (1997); Patterson, Werker (1999); Bristow et al. (2009); and on the supportive role of visual speech in learning phonetic categories and phoneme boundaries in infancy, see Teinonen et al. (2008).

tion; visual information becomes particularly important when processing auditory speech is disturbed by noise – of whatever kind – or when the auditory signal is degraded. People with hearing impairments (also users of cochlear implants) rely heavily on visual information, i.e. on lip-reading, in speech perception. But visual speech is also important for decoding speech by listeners with normal hearing. Actually, visual speech is an integral part of any act of speech perception, we are not always aware of this fact, but it becomes obvious when the visual cues are not available, or when they are not synchronous with auditory speech, for example in a badly dubbed movie.

The importance of processing visual facial information when listening to someone's utterance is clearly illustrated by the so-called McGurk effect, in which visual information about facial movements very strongly influences what we perceive as the heard utterance. In McGurk effect, a video recording shows the face of someone articulating a syllable 'ga', while the syllable actually played on the sound track is 'ba' – the effect is that the viewer, under the influence of the visual information, perceives a third 'mid' syllable, 'da', which is not the one actually uttered, i.e. 'ba'. The McGurk illusion is so strong that it works even when we are aware of the inconsistency of the visual and acoustic information – we still hear the 'mid' syllable 'da' that is not articulated in fact. It is worth noting that McGurk effect works irrespectively of the native language background of the perceiver (Massaro et al. 1993), and it can be observed as early as in five-month-old infants (Rosenblum et al. 1997). This shows that we perceive sounds of speech through more than one sensory modality and visual information plays a significant part in it; it must somehow get integrated with the acoustic information.

If it is so, then the essential question arises when the information coming from the visual and auditory modalities is integrated. Theories vary in that respect, some researchers claim that integration takes place at the earliest stage possible, already in the informational input (Rosenblum and Gordon 2001; Rosenblum 2005), others locate it before or after feature recognition (Summerfield 1987; Massaro 1987), and, according to some, it may take place after the recognition of the whole segment or even the word (Bernstein et al. 2004). If it does take place early, and much of research on multimodal speech perception strongly supports the idea, it means the mechanism of speech perception may integrate all visually and auditorily accessible information even before performing phonetic categorization.

The view of a very early integration of auditory and visual cues is strongly espoused by neurophysiological research. Calvert et al. (1997) have shown with the use of functional magnetic resonance imaging (fMRI) that, in normal hearing individuals, visual information from silent lipreading (in the absence of auditory speech) triggers neuronal activity in auditory cortex in almost the same areas

which are active during auditory speech processing⁹. Follow-up experiments also showed that in the same individuals the same areas in the auditory cortex were activated by visual perception of silent pseudospeech (lip movements that are speech-like but do not make words). However, those auditory cortical areas did not get activated when the subjects were watching nonlinguistic facial movements (closed-mouth movements of the lower face).

In conclusion, activation of auditory cortex by silent lipreading, i.e. by information from another modality, supports the claim that speech perception is profoundly bimodal, not auditory only. Additionally, activation of auditory cortex by meaningless speech-like movements indicates that visual information influences speech perception at an early, prelexical stage (before word identification), or, even earlier, at the stage before phonetic categorization.

According to some researchers, the integration of visual and auditory cues takes place at the earliest possible stage. It is not a process occurring in the perceiver's brain. Being integrated should rather be grasped as a property of the information itself – it might be more appropriate to say that the visual and the auditory are inseparable and indistinguishable for the speech perception system. That approach assumes that the operations of speech perception involve primitives which are modality-neutral – they are not tied to any particular modality, they are not auditory in nature, nor are they visual. Rosenblum (2005: 57–59) tentatively suggests that the integrated modality-neutral information could take the form of higher-order, time-varying patterns of energy conveying abstract information about the gestural structure of the utterance, thus it would involve articulatory primitives¹⁰. By contrast, those who advocate auditory theories of speech perception claim that perceptual primitives for speech perception are of auditory nature and are closely tied with the surface features of the acoustic signal.

Naturally, to say that speech is multimodal or, more extremely, modality-neutral is not tantamount with saying that speech information is *equally* available in different modalities. Speech information is predominantly available through hearing, there is no doubt about that, but the point is that “the infor-

⁹ For other research on the activation of auditory cortex by visual information from lip movements, see Sams et al. (1991), Callan et al. (2001), Möttönen et al. (2002), but see Bernstein et al. (2002).

¹⁰ This view is congruent with the major tenets of the motor theory of speech perception, which rejects the idea that we perceive sounds through hearing only. The main thesis of the theory (and of any other theory linking speech perception with the motoric system) is that speech perception and speech production are intrinsically connected, and, hence, that speech perception is perception of gesture occurring within a speech-specialized ‘module’ in the brain – when we perceive speech, we do not perceive sounds but we perceive phonetic gestures. A very informative critical review of the motor theory from the present-day perspective is provided in Galantucci, Fowler, Turvey (2006); see also Liberman, Mattingly (1985).

mation that *is* available takes a common form across modalities, and as far as speech perception is concerned, the modalities are never really separate” (Rosenblum 2008: 408). Hence, multimodal perception is the primary mode of speech perception, it is not a mere addition to the basically auditory speech.

In the final section, we will consider a possibility that such profound cross-modal interactions characterize not only speech perception but perception in general.

5. Multisensory interplay in the brain’s architecture. Concluding remarks

The way Molyneux’s question was formulated (and discussed) is characteristic of the more traditional, modular view on sensory perception, according to which, different modalities are regarded as working independently of each other, along their own modality-specific neuronal pathways. The implicit assumption is that modalities operate in isolation, and only at the later stages of information processing does the question arise whether the different modalities can communicate – if so, they do it at a higher, multisensory convergence level, which is different from the level of sensory-specific modules. However, perhaps a more basic question is worth considering, i.e. whether sensory modalities do make such independent modules in the mind.

Some recent studies have questioned that very assumption. Brain imaging studies show that in many areas of the brain its neural architecture is sensitive to, or tuned to, multimodal input¹¹. These are not only the areas that make the so-called ‘multisensory convergence zones’, where neurons are assumed to receive afferent inputs from multiple senses¹², but also some classical ‘unisensory’ regions. It is now believed that also such sensory-specific brain areas, concerning only vision, only hearing, or only touch, etc., may be affected by multisensory interplay¹³.

¹¹ For reviews, see Shimojo, Shams (2001), Stoffregen, Bardy (2001), Calvert, Thesen (2004), Macaluso, Driver (2005), Driver, Noesselt (2008).

¹² For a detailed localization of such convergence zones, see Driver, Noesselt (2008: 14–15).

¹³ There are different theories accounting for influences of other senses on apparently sensory-specific processing. The extreme possibility, discussed (but not necessarily advocated) by Ghazanfar and Schroeder (2006), is that all brain areas are equal and inherently multisensory. Those who do not want to give up the merits of brain’s functional specialization and its divide into unisensory areas devoted to one predominant modality, but still opt for gross multisensory interplay, posit that in modality-specific areas there are subregions which may respond to input from other modalities. There is another possibility that the so-called multisensory convergence zones exist at a lower level than previously assumed, closer to the sensory-specific cortex, or, a proposal very plausible from the evolutionary perspective that multi-

This is consonant with the well known fact of the brain's plasticity. It has been revealed by numerous studies that the developing brain can be 'rewired'; in the cases of early sensory deprivation in one modality, there occurs a takeover of the cortical areas normally devoted to that modality by another modality. Positron emission tomography (PET) studies have shown that in blind subjects the primary and secondary visual cortical areas get activated by Braille reading, i.e. by information from the tactile modality, while in normal seeing subjects the same areas were deactivated by the Braille reading tasks (Sadato et al. 1996).

The McGurk effect, in which visual information changes the auditory percept, is just one classic example that perception is inherently multimodal. A reversal of it is the so called 'illusory flash effect', in which the visual percept is altered by sound. The phenomenon is interesting because in cross-modal interactions it is usually the visual modality (dominant in humans) that influences perception in other senses. In the illusory flash effect it is the other way round; what we see is influenced by what we hear. A single visual flash accompanied by two or more audible beeps is perceived visually as two or more flashes. The illusion is very realistic and works even in subjects who know the nature of the real stimulus (Shams et al. 2000).

Also, the cross-modal interplay is to be found in the interesting and still little understood phenomenon of synesthesia, in which stimulus in one sensory modality triggers in some people an automatic, involuntary and highly realistic (but idiosyncratic) experience in another sensory modality; e.g. in a sound-colour type of synesthesia an audible stimulus will bring about perception of colours. Those 'additional' sensory experiences in synesthetes are highly regular across time, and they are measurable; PET and FMRI studies have shown that in sound-colour synesthesia (colored hearing) the visual areas in the brain are activated in response to a sound stimulus (Harrison and Baron-Cohen 1996). Some researchers ascribe synesthetic experiences to surplus neuronal connections between particular sensory-specific areas in the brain (e.g. Harrison and Baron-Cohen 1996); others see the cause of synesthesia in malfunctioning of the inhibitory mechanism responsible for carrying feedback information from high-level multi-sensory areas back to its proper sensory-specific area – without the need to posit an abnormal structure of neuronal connections (Grossenbacher and Lovelace 2001). The phenomenon of synesthesia definitely requires more study, but, unusual as it is, makes just one more instance of cross-modal flow of information.

Whatever brain architecture underlies multimodal interactions, there is a general consent that cross-modal influences are more pervasive than the tradi-

sensory interplay is possible due to brain's somewhat 'messy' organization, as Driver and Noesselt (2008) put it, "sensory processing is not just a strictly serial progression through successive stages, but can involve many parallel and recursive loops."

tional modular approach presupposed. We can safely assume that communication between modalities is a fact.

In view of the vast research supporting the multimodality of speech perception, as well as growing evidence that multi-modality may be the rule rather than the exception in perception in general, it is rather improbable that spatial perception (of shapes) in our original Molyneux patient would be strictly unimodal, uninformed and unaffected by other modalities. It is only plausible that his newly regained and well functioning (as we assumed in our *theoretical* interpretation of the problem) visual perception and his tactile perception are inherently multi-sensory, and information from the two modalities is jointly processed. This does not invalidate Gallagher's empirical argumentation (see part two) and his negative answer to the Molyneux question, based on neurophysiological factors. However, if we interpret Molyneux's question literally, as a theoretical thought-experiment, and assume after the author that the blind man is 'made to see' the shapes in question, then, taking into account our present (still very incomplete) knowledge about multisensory interplay and integration of perceptual cues from different modalities, the answer to Mr Molyneux has to be positive.

REFERENCES

- Ackroyd, C., Humphrey, N.K. and E.K. Warrington. 1974. "Lasting effects of early blindness: a case study". **Quarterly Journal of Experimental Psychology** 26. 114–124.
- Berkeley, G. 1709. "An essay towards a new theory of vision". In: **The works of George Berkeley, Bishop of Cloyne**. Edited by A.A. Luce and T.E. Jessop. 1948–1957, vol. 6. London: Thomas Nelson and Sons Ltd.
- Bernstein, L.E., Auer, E.T., Moore, J.K., Ponton, C., Don, M. and M. Singh. 2002. "Visual speech perception without primary auditory cortex activation". **Neuro Report** 13. 311–15.
- Bernstein, L.E., Auer, E.T. and J.K. Moore. 2004. "Modality-specific perception of auditory and visual speech". In: Calvert, G.A., Spence, C. and B.E. Stein. (eds.). **The handbook of multisensory processing**. Cambridge, MA: MIT Press. 203–23.
- Borge, S. 2007. "Some remarks on Reid on primary and secondary qualities". **Acta Analytica** 22 (1). 74–84.
- Bristow, D., Dehaene-Lambertz, G., Mattout, J., Soares, C., Gliga, T., Baillet, S. and J.F. Mangin. 2009. "Hearing faces: how the infant brain matches the face it sees with the speech it hears". **Journal of Cognitive Neuroscience** 21 (5). 905–921.
- Callan, D.E., Callan, A.M., Kroos, C. and E. Vatikiotis-Bateson. 2001. "Multimodal contribution to speech perception revealed by independent component analysis: A single-sweep EEG case study". **Cognitive Brain Research** 10. 349–353.
- Calvert, G.A., Bullmore, E.T., Brammer, M.J., Campbell, R., Williams, S.C., McGuire, P.K., Woodruff, P.W., Iversen, S.D. and A.S. David. 1997. "Activation of auditory cortex during silent lipreading". **Science** 276. 593–596.
- Calvert, G.A., Spence, C. and B.E. Stein. (eds.). 2004. **The handbook of multisensory processing**. Cambridge, MA: MIT Press.

- Calvert, G.A. and T. Thesen. 2004. "Multisensory integration: methodological approaches and emerging principles in the human brain". *Journal of Physiology* 98. 191–205.
- Campbell, R., Dodd, B. and D. Burnham. (eds.). **Hearing by Eye II: Advances in the Psychology of Speechreading and Auditory– visual Speech**. Hove, UK: Psychology Press.
- Cheselden, W. 1728. "An account of some observations made by a young gentleman, who was born blind, or lost his sight so early, that he had no remembrance of ever having seen, and was couch'd between 13 and 14 Years of Age". *Philosophical Transactions of the Royal Society of London* 35 (402). 447–450.
- Degenaar, M.J.L. 1996. **Molyneux's problem: Three centuries of discussion on the perception of forms**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Degenaar, M. and G.J. Lokhorst. "Molyneux's Problem". **The stanford encyclopedia of philosophy (Fall 2010 Edition)**. Edward N. Zalta (ed.). URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/fall2010/entries/molyneux-problem/>>.
- Di Pellegrino, G., Fadiga, L., Fogassi, L., Gallese, V. and G. Rizzolatti. 1992. "Understanding motor events. A neurophysiological study". *Experimental Brain Research* 91. 176–180.
- Driver, J. and T. Noesselt. 2008. "Multisensory interplay reveals crossmodal influences on 'sensory-specific' brain regions, neural responses, and judgments". *Neuron* 10. 11–23.
- Evans, G., 1985. "Molyneux's Question". In: Phillips, A. (ed.). **Gareth Evans: Collected papers**. Oxford: Clarendon Press.
- Gallagher, S. 2005. **How the body shapes the mind**. Oxford: Clarendon Press.
- Galantucci, B., Fowler, C.A. and M.T. Turvey. 2006. "The motor theory of speech perception reviewed". *Psychonomic Bulletin & Review* 13 (3). 361–377.
- Ghazanfar, A.A. and C.E. Schroeder. 2006. "Is neocortex essentially multisensory?" *Trends in Cognitive Science* 10. 278–285.
- Green, K.P. 1998. "The use of auditory and visual information during phonetic processing: Implications for theories of speech perception". In: Campbell, R., Dodd, B. and D. Burnham. (eds.). **Hearing by eye II: Advances in the psychology of speechreading and auditory – visual speech**. Hove, UK: Psychology Press. 3–25.
- Green, K.P. and P.K. Kuhl. 1989. "The role of visual information in the processing of place and manner features in speech perception". *Perception & Psychophysics* 45. 34–42.
- Gregory, R.L. 1987. "Blindness, recovery from". In: Gregory, R.L. (ed.). **The Oxford companion to the mind**. Oxford: Oxford University Press.
- Gregory, R.L. 2003. "Seeing after blindness". *Nature Neuroscience* 6. 909–910.
- Gregory, R.L. and J.G. Wallace. 1963. **Recovery from early blindness**. *Experimental psychology society monograph* 2. Cambridge: Heffer.
- Grossenbacher, P.G. and C.T. Lovelace. 2001. "Mechanisms of synesthesia: cognitive and physiological constraints". *Trends in Cognitive Science* 5. 36–41.
- Harrison, J.E. and S. Baron-Cohen. (eds.). 1996. **Synaesthesia: Classic and contemporary readings**. Cambridge, MA: Blackwell.
- Hubel, D.H. and T.N. Wiesel. 1963. "Receptive fields of cells in striate cortex of very young, visually inexperienced kittens". *Journal of Neurophysiology* 26. 994–1002.
- James, W. 1950 [1890]. **The Principles of Psychology**. New York: Dover.
- Kuhl, P.K. and A.N. Meltzoff. 1982. "The bimodal development of speech in infancy". *Science* 218. 1138–1141.
- Leibniz, G.W. 1981 [1785]. **New essays on human understanding**. Translated and edited by Peter Remnant and Jonathan Bennett, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieberman, A.M. and I.G. Mattingly. 1985. "The motor theory revisited". *Cognition* 21. 1–36.

- Locke, J. 1959 [1690]. **An essay concerning human understanding**. (2nd ed. 1694), ed. by Fraser, A.C. New York: Dover.
- Macaluso, E. and J. Driver. 2005. "Multisensory spatial interactions: a window onto functional integration in the human brain". **Trends in Neurosciences** 28 (5). 264–271.
- Massaro, D.W. 1987. **Speech perception by ear and eye. A paradigm for psychological inquiry**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Massaro, D.W., Cohen, M.M., Gesi, A., Heredia, M. and M. Tsuzaki. 1993. "Bimodal speech perception: An examination across languages". **Journal of Phonetics** 21. 445–478.
- McGurk, H. and J. Mac Donald. 1976. "Hearing lips and seeing voices". **Nature** 264. 746–748.
- Meltzoff, A. 1993. "Molyneux's babies: Cross-modal perception, imitation and the mind of the preverbal infant". In: Eilan, N., McCarthy, R. and B. Brewer. (eds.). **Spatial representation: Problems in philosophy and psychology**. Oxford: Basil Blackwell. 219–35.
- Meltzoff, A. and R. Borton. 1979. "Intermodal matching by human neonates". **Nature** 282. 403–404.
- Meltzoff, A. and M.K. Moore. 1977. "Imitation of facial and manual gestures by human neonates". **Science** 198. 75–8.
- Meltzoff, A. and M.K. Moore. 1983. "Newborn infants imitate adult facial gestures". **Child Development** 54. 702–9.
- Meltzoff, A. and M.K. Moore. 1989. "Imitation in newborn infants: Exploring the range of gestures imitated and the underlying mechanisms". **Developmental Psychology** 25. 954–962.
- Meltzoff, A. and M.K. Moore. 1994. "Imitation, memory, and the representation of persons". **Infant Behavior and Development** 17. 83–99.
- Merleau-Ponty, M. 1962. **Phenomenology of Perception**. Translated by C. Smith, London: Routledge and Kegan Paul.
- Morgan, M. J. 1977. **Molyneux's Question: Vision, Touch and the Philosophy of Perception**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Möttönen, R., Krause, K., Tiippana, K. and M. Sams. 2002. "Processing of changes in visual speech in the human auditory cortex". **Cognitive Brain Research** 13 (3). 417–425.
- Patterson, M.L. and J.F. Werker. 1999. "Matching phonetic information in lips and voice is robust in 4.5-month-old infants". **Infant Behavior and Development** 22. 237–247.
- Patterson, M.L. and J.F. Werker. 2003. "Two-month-old infants match phonetic information in lips and voice". **Developmental Science** 6 (2). 191–196.
- Pisoni, D.B. and R.E. Remez. (eds.). 2005. **The handbook of speech perception**. Oxford: Blackwell Publishing.
- Reid, T. 2002 [1764]. **An inquiry into the human mind on the principles of common sense**. Ed. by Brookes, D.R. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Rosenblum, L.D. 2005. "Primacy of multimodal speech perception". In: Pisoni, D.B. and R.E. Remez. (eds.). **The handbook of speech perception**. Oxford: Blackwell Publishing. 51–78.
- Rosenblum, L.D. 2008. "Speech perception as a multimodal phenomenon". **Current Directions in Psychological Science** 17 (6). 405–409.
- Rosenblum, L.D., Schmuckler M.A. and J.A. Johnson. 1997. "The McGurk effect in infants". **Perception & Psychophysics** 59. 347–57.
- Sadato, N., Pascual-Leone, A., Grafman, J., Ibanez, V., Deiber, M.P., Dold, G. and M. Hallett. 1996. "Activation of the primary visual cortex by Braille reading in blind subjects". **Nature** 380. 526–528.
- Sams, M., Aulanko, R., Hamalainen, M., Hari, R., Lounasmaa, O.V., Lu, S.-T. and J. Simola. 1991. "Seeing speech: visual information from lip movements modifies activity in the human auditory cortex". **Neuroscience Letters** 127. 141–145.

- Shams, L., Kamitani, Y. and S. Shimojo. 2000. "Illusions: What you see is what you hear". **Nature** 408. 788.
- Shimojo, S. and L. Shams. 2001. "Sensory modalities are not separate modalities: Plasticity and interactions". **Current Opinion in Neurobiology** 11. 505–509.
- Slater, A.M. 1989. "Visual memory and perception in early infancy". In: Slater, A. and G. Bremner (eds.). **Infant Development**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 43–71.
- Slater, A.M. and V. Morison. 1985. "Shape constancy and slant perception at birth". **Perception** 14. 337–44.
- Slater, A.M. and D. Rose. 1983. "Perception of shape by the new-born baby". **British Journal of Developmental Psychology** 1. 135–42.
- Stoffregen, T.A. and B.G. Bardy. 2001. "On specification and the senses". **Behavioral & Brain Sciences** 24. 195–213.
- Summerfield, Q. 1987. "Some preliminaries to a comprehensive account of audio-visual speech perception". In: Dodd, B. and R. Campbell. (eds.). **Hearing by eye. The psychology of lip-reading**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 3–51.
- Teinonen, T., Aslin, R.N., Alku, P. and G. Csibra. 2008. "Visual speech contributes to phonetic learning in 6-month-old infants". **Cognition** 108 (3). 850–855.
- Van Cleve, J. 2007. "Reid's Answer to Molyneux's Question". **The Monist** 90. 251–270.



KILKA UWAG O WIZERUNKU NAUCZYCIELA JĘZYKA ROSYJSKIEGO JAKO OBCEGO

Współczesny, intensywnie rozwijający się świat wymaga umiejętności komunikowania się w językach obcych, coraz częściej nie tylko we wszechobecnym języku angielskim. W ostatnim czasie znów rośnie liczba ludzi pragnących nauczyć się języka rosyjskiego, przede wszystkim w środowiskach handlowych. Wiele osób podejmuje naukę na różnorodnych kursach językowych, niejednokrotnie duże korporacje organizują bezpłatne zajęcia językowe dla swoich pracowników, co cieszy się rosnącym zainteresowaniem. Takie kursy wymagają od prowadzących je nauczycieli doskonałego przygotowania zarówno w zakresie znajomości języka i kultury, jak i psychologii oraz pedagogiki, ale także ekonomii i biznesu. Tak szeroka wiedza pozwala adekwatnie dobrać materiały i sposoby pracy. Z kolei studenci — przyszli nauczyciele — mają skłonność do zastanawiania się, w jakim celu, poza zajęciami z metodyki, która to pokazuje określone wzorce postępowania w nauczaniu i uczeniu się języka obcego, muszą uczestniczyć w zajęciach z psychologii czy pedagogiki. Nie zdają sobie sprawy ze złożoności procesu przekazywania drugiemu człowiekowi wiadomości, umiejętności i nawyków w posługiwaniu się nowym językiem. Nawet komplementarna różnorodność materiałów oraz ćwiczeń może okazać się nieciekawą dla uczniów, jeśli nie odpowiada ich zainteresowaniom. Dlatego też podejmujemy w niniejszych rozważaniach problem niektórych istotnych determinant wpływających na sukces nauczyciela języka rosyjskiego.

W pracy nauczyciela fundamentalne miejsce zajmują nauki wyjaśniające psychiczne reakcje ludzkie podczas przyswajania wiedzy i wytwarzania sprawności. Jedną z nich jest *psychologia pedagogiczna* nierozzerwalnie powiązana z *pedagogiką* – teorią i praktyką wychowania i nauczania oraz z *dydaktyką* – dyscypliną ustalającą zasady nauczania i uczenia się. Dlatego tak istotne jest, by przyszły nauczyciel prócz merytorycznych kwalifikacji filologicznych miał świadomość rangi wymienionych dziedzin.

Informacje o własnej psychice każdy człowiek gromadzi na podstawie codziennych obserwacji zachowań innych osób, porównywania swoich poglądów z innymi. Nie inaczej jest w przypadku uczestników procesu dydaktycznego, gdzie kluczowe znaczenie odgrywają ich cechy psychiczne, wpływające na ten proces. Relacje nauczyciel–uczeń są ze sobą silnie powiązane, zachowanie nauczyciela wpływa na ucznia, lecz uczeń także oddziałuje na nauczyciela. Pracując w grupie, należy zaznajomić się z preferencjami uczących się, żeby materiał lekcyjny przygotowywać zgodnie z indywidualnymi cechami i oczekiwaniami uczniów. Nieuwzględnienie różnicowania w dydaktyce może doprowadzić do postaw zaniechania, lenistwa i braku chęci do pracy. Właściwości psychiczne, temperament mają zasadniczą wagę w profesji nauczyciela, ponieważ to właśnie odrębne cechy charakterystyczne determinują nasze zachowanie i reakcje w różnych sytuacjach życiowych.

Ludzie różnią się między sobą pod wieloma względami, posiadają indywidualne potrzeby i oczekiwania, lubią pracować za pośrednictwem różnorodnych metod, z zastosowaniem rozmaitych technik. Zadanie nauczyciela polega na znalezieniu metod pracy, które w ograniczonym czasie pozwolą dotrzeć do świadomości uczniów danej grupy językowej. Ta bardzo odpowiedzialna powinność wymaga od nauczyciela szeroko rozumianego urozmaicenia zajęć, komponowania wielu ćwiczeń, stawiania zadań zgodnie z możliwościami uczących się. Poszczególni uczniowie w grupach mają zwykle różny poziom umiejętności, nie musi to wszakże oznaczać, że tylko ci otrzymujący dobre oceny mogą osiągnąć powodzenie. Czasami zdobycie przez słabszego ucznia oceny dostatecznej jest skutkiem o wiele większego wysiłku niż oceny bardzo dobrej przez ucznia zdolnego. Nauczyciel musi pamiętać, by doceniać starania wszystkich uczących się. Prowadzący zajęcia powinien dążyć do rozwoju autonomii uczniów, co wymaga zmian w podejściu do procesu nauczania. Odpowiedzialność nauczyciela za większość elementów w procesie nauczania i uczenia się to już przeszłość, w tej chwili obowiązek ten dzielony jest między nauczyciela i ucznia. Uczniowie, którzy mogą sami brać udział w wyborze materiału, określać reguły obowiązujące na zajęciach czują się ważni i potrzebni, rozwijają swoje poczucie odpowiedzialności za własne osiągnięcia. Nauczyciel śledzi decyzje i propozycje uczących się, wskazuje niedociągnięcia i podkreśla zalety pomysłów, wypełniając zadanie animatora, koordynatora, który utrzymuje cały proces w ustalonych ramach. Współpraca nauczyciela i uczniów opiera się na obustronnym zaufaniu, gdyż dobre relacje między nimi to jeden z ważniejszych wyznaczników sukcesu (Żarska 2007: 107). Nauczyciel powinien wypełniać funkcję przewodnika, wychowawcy, źródła wsparcia w trakcie wymagającego wysiłku procesu poznania, zrozumienia nowego i dążenia do zmian. Wsparcie to nie ma polegać na przynoszeniu odpowiedzi na wszystkie pojawiające się pytania, lecz powinno doprowadzić do świadomego, odpowiedzialnego wyboru dro-

gą kierowanego odkrycia (Zawadzka 2005: 166). Konieczne jest także wypracowanie umiejętności samokontroli, czemu sprzyja wykorzystywanie portfolio. Proces doskonalenia indywidualnych umiejętności językowych trwa nieustannie, a portfolio pozwala uczniom zauważyć niedociągnięcia, wskazać, jak nadrobić zaległości, jakie jest tempo ich pracy itd.

Jest raczej mało realne precyzyjne ustalenie wszystkich wyróżników charakteryzujących dobrego nauczyciela, wielu badaczy podejmuje jednak próby określenia predylekcji do tego zawodu. Predyspozycje do jego wykonywania były przedmiotem badań — m.in. Mysłakowskiego i Szumana, którzy podkreślali znaczenie talentu — grupy cech osobowości. Natomiast Kreutz, psycholog, uważał, że nie jesteśmy w stanie stwierdzić, jakie cechy powinny być uznane za najważniejsze i najprecyzyjniej określające wymogi dotyczące przydatności do zawodu nauczyciela. Nie oznacza to jednak, że w ogóle nie można wskazać cech koniecznych i umiejętności niezbędnych mu w pracy. Powinien lubić pracę z ludźmi, umieć pozytywnie wpływać na innych, charakteryzować się pewnością siebie, lecz także schludnym wyglądem, wyraźnym głosem i umiejętnościami aktorskimi (Kwiatkowska 2008: 29–32). Nie sposób nie zgodzić się, że wszystkie te cechy sprzyjają osiągnięciom w pracy nauczyciela.

Wydaje się oczywiste, że szkoła, najróżniejsze kursy, ale też urozmaicone procedury nauczania i uczenia się, to bogate źródło nieoczekiwanych posunięć interpersonalnych. Będąc organizatorem nauki, przewodnikiem, liderem, nauczyciel powinien brać pod uwagę fakt, że jego zachowanie rzutuje na odczucia uczniów. Odpowiedzialny nauczyciel zajmuje się swoją pracą regularnie, systematycznie przygotowuje własne „wystąpienia”, ma też poczucie humoru i zdolność empatii. Pamięta, że jego obraz w oczach uczniów ma silny wpływ na ich stosunek do nauki danego przedmiotu. Dobry nauczyciel zachowuje się naturalnie, pokazuje uczniom siebie jako człowieka mającego rozmaite zainteresowania, wypełniającego różne role społeczne (Niżegorodcew 2005: 56). W sytuacji, gdy uczący preferuje jednorodny algorytm pracy, niezależnie jaki, może doprowadzić do powstania bariery psychologicznej, niechęci do aktywnego uczestnictwa w ćwiczeniach. Nie wolno przejawiać negatywnych emocji, ponieważ mogą spowodować stresującą atmosferę. Autokratyczne podejście nauczyciela do wykonywanych obowiązków potrafi doprowadzić do *dydaktogenii*, którą określa się jako negatywne samopoczucie uczącego się, spowodowane naruszeniem taktu pedagogicznego przez wychowawcę (Markunas 2007: 24). Ten fakt najbardziej określa konieczność uwzględnienia wiedzy psychologicznej w pracy nauczyciela. Ze względu na wpływ psychiki na postępy w nauce, jej znaczenie jest zawsze podkreślane w programach kształcenia przyszłych nauczycieli wszystkich języków. Dobre warunki współpracy umacniają więź między nauczycielem a uczniami, a więź ta w szczególności sposób determinuje powodzenie. Pracując w przyjaznej atmosferze, w poczuciu szacunku, z nauczycielem, który

zna możliwości, poziom wiedzy i sprawności swoich uczniów, dostosowuje tempo pracy, metody i techniki, stopień trudności materiału do ich oczekiwań, znacznie łatwiej jest osiągnąć zamierzony cel. Dzięki pedagogowi, który do wszystkich uczniów odnosi się jednakowo, nikogo nie faworyzuje, unika sytuacji stresogennych, nie zmienia radykalnie swoich przekonań i ustalonych reguł w trakcie trwania kursu, proces nauki staje się o wiele łatwiejszy i bardziej efektywny.

Dążenie do doskonałości w wypełnianiu obowiązków zawodowych nauczyciela wymaga nieustannej samoobserwacji i refleksji. Proces nauczania i uczenia się jest zjawiskiem skomplikowanym, zachodzącym na wielu płaszczyznach. Niektóre elementy procesu są widoczne bezpośrednio, podczas lekcji, pewne kwestie są zauważalne z perspektywy czasu, na podstawie osiągniętych wyników, a inne są skutkiem przemyśleń, gdyż zachodzą w umysłach nauczyciela i ucznia, na płaszczyźnie abstrakcji, przez co nie istnieje możliwość ich czynnego badania. Dlatego umiejętna interpretacja sytuacji pojawiających się na lekcjach i w innych okolicznościach edukacyjnych jest zadaniem bardzo trudnym, wymagającym ogromnego wysiłku, śledzenia codziennej rzeczywistości i umiejętności przewidywania przyczyn określonych zachowań ucznia. Najlepszą, najbardziej skuteczną drogą do poznania jak największej liczby tajemnic pracy nauczyciela jest spędzanie przez adeptów czasu w szkole, na praktykach, kiedy można obserwować konkretne zdarzenia, strategię i taktykę zachowań, błędy popełniane przez nauczycieli i samodzielnie spróbować przekazać wiedzę innym podczas prowadzenia zajęć. Odbywając praktykę pedagogiczną, przyszły nauczyciel ma możliwość przekonania się, jak wygląda współpraca w grupie z różnymi osobami, jak rozwiązywać problemy, które pojawiają się niespodziewanie w pracy. Niektórzy studenci — przyszli nauczyciele — lekceważą czas spędzony w szkole na praktykach, traktując ten okres jako niekonieczny obowiązek, który pozbawia ich możliwości zajęcia się czymś innym. Dopiero po podjęciu pracy w zawodzie doceniają to przydatne doświadczenie.

Gdy młody nauczyciel zaczyna swoją pracę, zdecydowanie istotne jest zwrócenie uwagi na jego adaptację do nowej sytuacji. Ważne zadanie stoi przed doświadczonymi nauczycielami, którzy wprowadzają nowego pracownika w świat szkoły i nowych obowiązków. W Polsce są to opiekunowie stażu. Przystosowanie się do nowej roli i zadań ma kluczowe znaczenie, gdyż na początku pracy nieodzownie potrzebny jest doświadczony przewodnik, który może być wzorem do naśladowania, osobą, która pomoże rozwiązać pojawiające się problemy, podpowie, co młody pracownik powinien poprawić w swoich poczynaniach, ale także zauważy postępy i pochwali za sukcesy (Bullough 2009: 173-174). Każdy kiedyś zaczynał pracę w swoim zawodzie i wie, że na początku wszystko wydaje się nadzwyczaj trudne, nowicjusza nierzadko ogarnia strach przed realizacją przedsięwziętych zamierzeń, dlatego wsparcie osoby z więk-

szym doświadczeniem odgrywa znaczącą rolę w dążeniu do późniejszego wykształcenia pedagogicznego młodego pracownika.

Wyjątkowość zawodu nauczyciela już na przełomie XIX i XX wieku była podkreślana przez J.W. Dawida, który sądził, że w żadnej innej profesji tyle kwestii nie zależy od człowieka. Uważał on, że zły człowiek nie jest w stanie być dobrym nauczycielem. Wszystkie cechy charakteryzujące dobrego nauczyciela nazywał „miłością dusz ludzkich” (1927: 11). Niezaprzeczalnie, powinien on lubić ludzi, dostrzegać pozytywne cechy, pracować nad przezwyciężeniem własnych gorszych stron procesu opanowywania języka, dzielić się własnym doświadczeniem z innymi itp.

Dobre rezultaty pracy dydaktyka zależą w dużej mierze od sposobu postrzegania samego siebie, relacji z uczniami, stosunku do przedmiotu, dyrektora szkoły i samego zawodu nauczyciela (Kwiatkowska 2008: 86). Naszym zdaniem, wszystko to wpływa na pracę, lecz nie gwarantuje sukcesu. Należy uwzględnić fakt, że każdy w inny sposób postrzega świat i samego siebie, niekiedy indywidualne poglądy okazują się zbyt subiektywne i nie pokrywają się z rzeczywistością. Bardzo trudno jest określić szczegółowo wytyczne, którym powinien odpowiadać obraz dobrego pedagoga, nie ulega wszakże wątpliwości, że powinien mieć gruntowną wiedzę z zakresu danego przedmiotu i metod nauczania. Nauczyciele często dysponują lepszym przygotowaniem do pracy przebiegającej bez problemów, jednak gdy pojawiają się sytuacje kontrowersyjne, młody nauczyciel ma dylemat, jak znaleźć rozwiązanie. Zmieniająca się rzeczywistość coraz częściej zaskakuje ich kłopotliwymi okolicznościami, w których muszą zareagować w odpowiedni sposób, dlatego kwestie trudności pojawiających się na zajęciach (nie tylko dotyczących uczenia się języka, ale często kwestii wychowawczych) powinny być ważnym elementem w procesie przygotowania do przyszłej profesji. Każdy uczący przez całe życie nabywa kompetencji, doskonali swoje kwalifikacje, wiedząc, że przekazywanie wiedzy nie oznacza ciągłego powtarzania tych samych czynności, naśladowania swych poprzedników. Musi również brać pod uwagę aktualny obraz świata, uwzględniać aspekty dzisiejszej rzeczywistości na lekcjach, czemu sprzyja tak szeroko propagowana edukacja nieustająca, dotycząca wszystkich ludzi, nie tylko nauczycieli.

Świat rozwija się w bardzo szybkim tempie i koniecznością jest dbanie o własny rozwój, by nadążyć za zmianami i nie zagubić się w wirze globalnych przemian. W tym kontekście problemem pierwszorzędnej wagi jest motywowanie uczniów do aktywności poznawczej. To ukierunkowanie na osiągnięcie określonego celu może wpływać zarówno od pedagoga (gdy motywuje uczących się), jak i od uczniów (ich zainteresowanie przedmiotem, chęć poznania nowego motywuje nauczyciela, nadaje sens jego pracy). Oczywiście, podkreślamy szczególną doniosłość motywacji pozytywnej, mimo że negatywna również prowadzi do celu, jednakże może również spowodować nieprzychylny sto-

sunek do przedmiotu, niechęć do pracy. Obserwując postępowanie uczniów i konfrontując je z motywacją, potrafimy podjąć działania mające na celu wyzwolenie czynników motywacyjnych, sprzyjających procesowi nabywania dyspozycji językowej i komunikacyjnej. Dodać do tego należy indywidualizację nauczania, jak również sterowanie pracą własną uczących się.

Podsumowując, chcemy zaakcentować, że pozycja nauczyciela w przeobrażających się realiach wciąż pozostaje pierwszoplanowa, niezależnie od przesunięcia uwagi w stronę ucznia jako podmiotu w procesie dydaktycznym. Powinien on sprostać wyzwaniom współczesnego świata, być zorientowanym w tym, co się dzieje w Internecie czy na rynku komputerowym oraz posiadać rozeznanie, czym jeszcze interesują się jego wychowankowie. Wiedza na temat psychologicznych prawidłowości uczenia się, autoewaluacja jakości własnych poczynań daje więcej szans na uzyskanie znacznej efektywności w kształceniu językowym. Trzeba mieć świadomość odrębnej indywidualności każdego z przyswajających język obcy, gdyż ma ona bezpośredni wpływ na sposób zachowania i reakcje na nasze czynności. Do kluczowych elementów procesu akwizycji języka nierodzimego należy dbanie o sprzyjającą nauce przyjazną atmosferę, z którą uczniowie będą kojarzyć nauczyciela i jego przedmiot. W edukacji przyszłych nauczycieli niezbędne jest uwzględnienie także uwarunkowań międzykulturowych oraz najnowszych technologii informacyjnych i komunikacyjnych stosowanych w glottodydaktyce, opartych na rozwiązaniach multimedialnych.

Wszystko to, co zostało dotychczas powiedziane, odnosi się w równej mierze do nauczyciela każdego języka obcego. Nauczyciel rusycysta jest w szczególnej sytuacji: po pierwsze, uczy języka blisko spokrewnionego, ze wszystkimi wynikającymi stąd uwarunkowaniami pozytywnymi i negatywnymi; po drugie, ma do czynienia z młodzieżą szkolną najczęściej niezbyt zainteresowaną przyswojeniem języka rosyjskiego; po trzecie, podstawa programowa i zalecenia władz oświatowych w sprawie wyboru pierwszego, drugiego i dalszych języków nowożytnych na różnych poziomach edukacji jest wyjątkowo niekorzystna dla nabycia choćby elementarnej kompetencji językowo-komunikacyjnej i interkulturowej. Dlatego od wszechstronnej pedagogicznej biegłości kadry, ustawicznego rozwijania jej talentów, inwencji i kreatywności zależy powodzenie w przyswajaniu sobie tego wcale niełatwego języka przez uczniów i studentów.

LITERATURA

- Bullough, R.V. 2009. **Początkujący nauczyciel**. tłum. Rogowski, K.. Gdańsk: GWP.
- Dawid, J.W. 1927. **O duszy nauczycielstwa**. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kwiatkowska, H. 2008. **Pedeutologia**. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Маркунас, А. 2007. **Элементарные концепты педагогической психологии**. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Niżegorodcew, A. 2005. „Tożsamość a funkcjonowanie w języku nierodzimym”. W: Karpińska-Szaj, K. (red.). **Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej**. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM.
- Zawadzka, E. 2005. „Nauczyciel języków obcych jako wychowawca”. W: Karpińska-Szaj, K. (red.). **Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej**. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM.
- Żarska, A. 2007. **Autonomizacja w nauczaniu języków obcych na studiach neofilologicznych. Na materiale języka rosyjskiego**. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.



WHAT TO DO WITH THE ECOLOGY OF LANGUAGE

In *The Ecology of Language* (1972),¹ Einar Haugen lists the following areas of interest and the professionals who should contribute to the study of them:

(1) What is the classification in relation to other languages? This answer should be given by historical and descriptive linguists; (2) Who are its users? This is a question of linguistic demography, locating its users with respect to locale, class, religion or any other relevant grouping; (3) What are its domains of use? This is a question of sociolinguistics, discovering whether its use is unrestricted or limited in specific ways; (4) What concurrent languages are employed by its users? We may call this a problem of dialinguistics, to identify the degree of bilingualism and the degree of overlap among the languages; (5) What internal varieties does the language show. This is the task of dialectology that will recognize not only regional, but also social and contractual dialects; (6) What is the nature of its written traditions? This is the province of philology, the study of written texts and their relation to speech; (7) To what degree has its written form been standardized, i.e. unified and codified? This is the province of prescriptive linguistics, the traditional grammarians and lexicographers; (8) What kind of institutional support has it won, either in government, education, or private organizations, either to regulate its form or to propagate it? We may call this study glottopolitics; (9) What are the attitudes of its users towards the language, in terms of intimacy and status, leading to personal identification? We may call this the field of ethnolinguistics... . (336–337, underlining in the original)

Haugen adds a tenth desideratum to the list, which calls for a typology of the ecological classifications of a language based on these nine areas. It is meant to

¹ In 1970 Haugen presented a paper with this title at a symposium organized by the Wenner-Gren Foundation at Burg Wartenstein near Vienna entitled Towards the Description of the Languages of the World; the article was first published, with the same title, in *The Linguistic Reporter*, Supplement 25, Winter 1971, pp 19–26, Center for Applied Linguistics, Washington, D.C. Citations in this paper are to the 1972 version given in the references.

“... tell us something about where the language stands and where it is going in comparison with the other languages of the world” (337).

I will politely dissent from this minimal use of ecological information. Although knowing where a language stands and where it is going in relation to others are desirable goals, I will argue that there are more decidedly structural uses that can be made of ecological accounts, and that one of these is directly related to Hagen’s item (9), language attitudes. I believe that impetus (encouragement) and blocking (deterrence) of language change are often directly related to attitudinal or ideological concerns and that the paths of at least some structural reorganizations are therefore not thoroughly accounted for unless such factors are taken into consideration.

In elaborating this perspective, I will look closely at a realignment of the American English vowel system known as the Northern Cities Shift (NCS)² that is taking place in the Great Lakes areas of the northern United States.³ This reorganization, first noticed by Ralph Fasold in an unpublished paper (1969), has now been the focus of considerable attention by sociolinguists and dialectologists, much of it summarized in Labov 1994 (177–200); detailed characteristics of it are outlined in Labov, Ash, and Boberg 2006 (190–205). Figure 1 summarizes these changes.

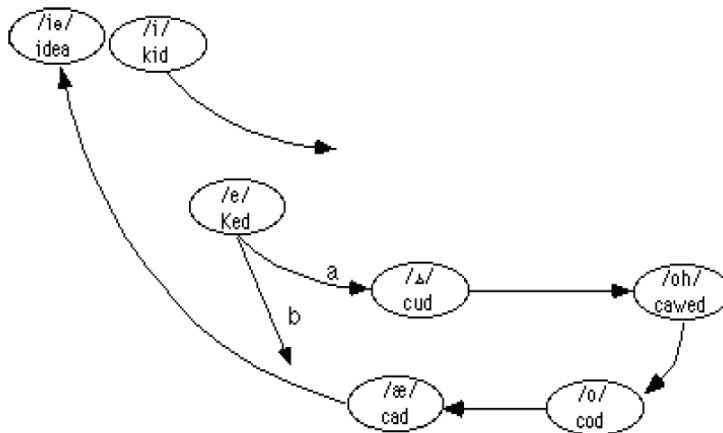


Figure 1. The conservative (base of arrow) and NCS shifted (point of arrow) positions of the vowels involved in the NCS (adapted from Figure 1, Labov 1996); NB: in this figure “i”=/i/, “e”=/ɛ/, “o”=/ɑ/, and “oh”=/ɔ/, but I will use the IPA notation in the text.

² I do not call this vowel reorganization the “Northern Cities *Chain Shift*” since I will not discuss here the different opinions about the cause-and-effect relationships between the various members of the shift (e.g., Labov 1994; Stockwell and Minkova 1999). The arguments presented here do not hinge on either interpretation of these changes.

³ And spreading to rural and smaller town areas in the same region (e.g., Ito and Preston 1998, Gordon 2001) and in a narrow corridor from Chicago, Illinois to St. Louis, Missouri (Labov, Ash, and Boberg 2006).

All the ecological questions Haugen asks are relevant here. How does this variety relate to others? Who are its speakers? When, where, and with whom is it used? As promised, however, I will ask what attitudinal factors are relevant to this reorganization.

The specific area of the NCS investigated here is the southeastern area of the State of Michigan, specifically the urban areas of the cities of Detroit (and its suburbs) and Lansing. The most important attitudinal characteristic that will figure in this analysis is that these Michiganders, and, I am fairly certain, residents of the Great Lakes States in general, have a very high opinion of the standardness or correctness of their local varieties. Figure 2 shows a typical hand-drawn map by a young Michigander who was asked to draw, on a blank map of the United States, boundaries around those areas where he believed different dialect areas existed and to write in any comments about those areas or their speakers.

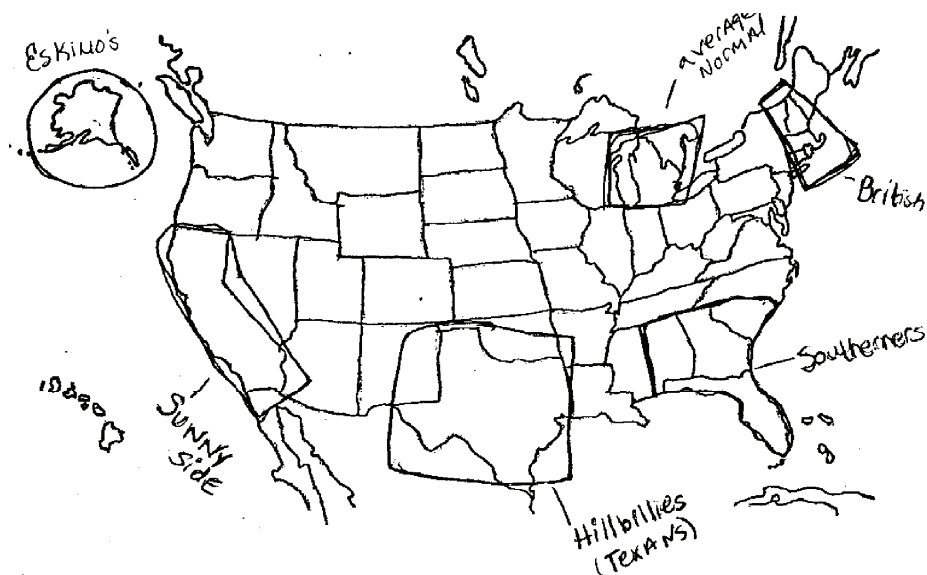


Figure 2. A hand-drawn map from a young, university-enrolled southeastern Michigan respondent

The box around Michigan and the label “Normal,” and many other maps from local respondents with similar boundaries and labels, suggest that Michigan speakers believe that their variety is a correct or at least unremarkable one. Further investigation of Michigan nonlinguist opinions of their local variety took a more direct approach and asked them to rank on a scale of 1 to 10 the 50 states

of the United States, New York City, and Washington, D.C. for language correctness. Figure 3 shows the results of that survey.

As in Figure 2, Michigan stands out, in this case as the area believed to support the “most correct” English in the entire United States.

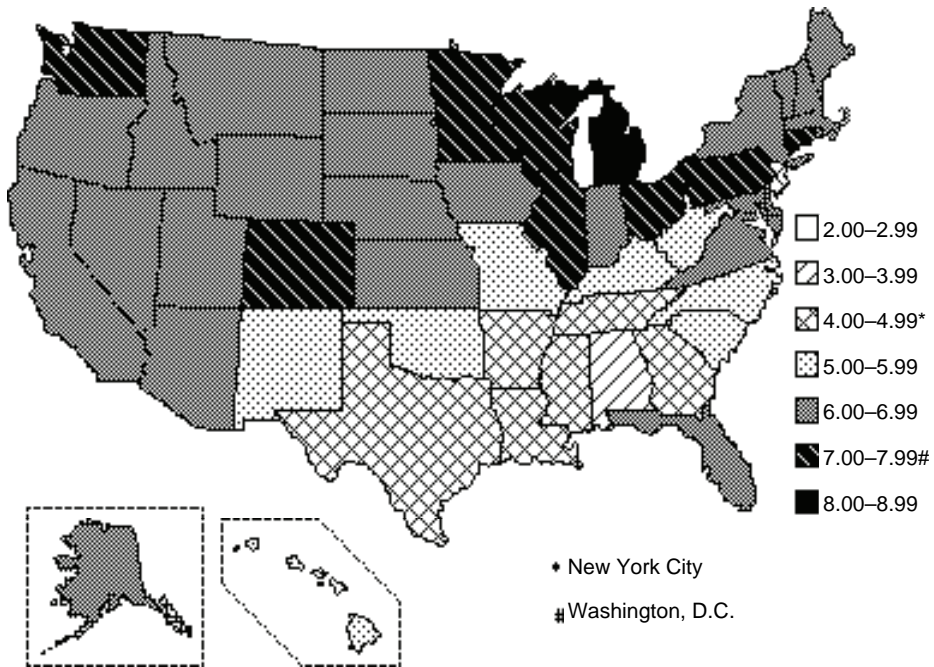


Figure 3. Mean score ranges of Michigan respondents' (N=137) "correctness" ratings for the 50 states, New York City, and Washington, D.C. (Preston 1996: 312)

So far this work on attitudes towards local speech appears to have identified at least one aspect of Haugen's concerns in (9) above, particularly with regard to status. It is another matter, however, to discover attitudinal factors related to "intimacy" and "personal identification," important ones that cannot be considered here, although it is tempting to say that identity factors that might emerge from such an attitude would be personal linguistic security (but see Preston 2011) and the belief that one's local variety is less appropriate for casual, friendly, and sympathetic interaction (e.g., Preston 1999).

But these findings do not deliver on my promise that there is an important connection between attitudinal factors and structurally oriented concerns. To show this, I will turn to matters of discrimination, classification (i.e., comprehension), and eventually production. I begin with discrimination.

Niedzielski (1999) reports on 42 Detroit, Michigan area residents who took part in a test in which they were asked to listen to the tape-recorded speech of a local speaker (whose Michigan identity was indicated on the answer sheet); they were told to concentrate on the vowel they heard in the word “last.” Next, they were asked to compare that vowel to a set of three resynthesized vowels in the same word (from the same speaker’s data) and to choose the one that best matched the one they heard in the original. The ordinary vowel space of that speaker is shown in Figure 4.

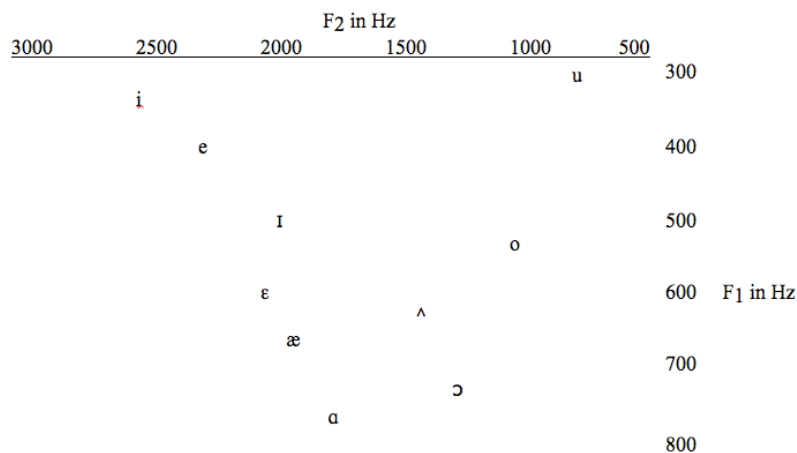


Figure 4. Vowel space of the Detroit female speaker on the test tape (modified from Niedzielski 1999: 65)

A comparison with the end-points of the arrows in Figure 1 will show that this speaker is considerably influenced by the NCS; most relevant to the part of Niedzielski’s study reported here is the fact that the F1 for her /æ/ vowel (TRAP)⁴ is at about 700 Hz while the norm for female speakers of American English (according to Peterson and Barney 1952: 183) should be considerably lower, around 860 Hz. The raising of /æ/ is usually considered the first step of the NCS (Labov 1994: 184).

Niedzielski then examined the respondents’ classification. The formant frequencies for the three resynthesized tokens that the respondents were given to choose from in the matching task are shown in Table 1 and the results in Table 2.

Not one of the respondents chose token #3, the variant the speaker actually produced. Instead, they overwhelmingly chose the lower, more central token, #2. A few respondents (4=10%) even chose the hyper-standard token, one actually approaching the norm for canonical /a/ (American English LOT).

⁴ I use the keywords from Wells’ lexical set; of course the references are to an r-full variety, specifically the one designated “GenAm” (General American) by Wells (1982: 123ff).

Table 1. Formant values of tokens offered to respondents to match with the vowel in the speaker's pronunciation of "last"

Token #	F1	F2	label
1	900	1530	hyper-standard
2	775	1700	canonical
3	700	1900	actual token (see Figure 18)

(Niedzielski 1999: 74)

Table 2. Respondent matching results for the vowel in "last"

Token	1	2	3	
	hyperstandard	canonical	actual	<u>Total</u>
	10%	90%	0%	
n=	4	38	0	42

(adapted from Niedzielski 1999: 72)

This experiment reveals a considerable mismatch between perception and acoustic reality. The respondents heard a fellow Michigan speaker use what Niedzielski calls the canonical (or "pre NCS-shift") form rather than the shifted one actually used. Why are these respondents so inaccurate in this task? These results suggest that when a respondent is presented with data from a speaker who they think is a fellow Michigander, as they were told, the stereotype of Michigan English as the standard emerges, and the respondent selects a canonical vowel in a matching task. In itself, this might be considered an insignificant language regard fact, but, when coupled with the rapidity with which the shift has swept through southeastern Michigan and other urban Great Lakes areas and the well-attested fact that this is *change from below*, Niedzielski's experiment and associated language regard work take on explanatory significance.

How could such linguistically secure speakers allow sweeping changes in their vowel system? How could they not notice it? Are the linguistically secure easily influenced by waves of change because they cannot conceive that their own performance (or that of others like them) would stray from the standard (i.e., their norms)? Niedzielski's work solidly anchors that attitudinal speculation: Michiganders, who are independently shown to be linguistically secure, recalibrate the vowels of those around them and even their own and avoid notice of change, one that would entail deviation from the standard. Since they hear no deviation, change from below is made possible.

It is not the case, however, that only areas of great linguistic security produce such failures to discriminate among variants. In on-going work in Oklahoma, for example, there is considerable internal stereotyping of the region as one that supports “country” or “hick” speech (except, perhaps, in the two largest cities). This is hardly surprising since Oklahomans conceive of themselves as “Southern” (in general behavior as well as language, Bakos and Preston 2009), and Southern speech is the most strongly-prejudiced against regional variety in the US (e.g., Preston 1996).

In the reading passage of a sociolinguistic interview, an Oklahoma respondent told the interviewer that she had hoped she would have been asked to read the passage again so that she could have illustrated the style of her “hick” relatives, and offers to do so. Of course, the interviewer agrees. In her second reading, however, the respondent continues to use the very same vowel characteristics that she did in her first reading, ones that would have resulted in her being identified as a “hick” (or “Southern”) speaker: she monophthongizes the PRICE vowel, lowers the onset of the FACE vowel, conflates the DRESS and KIT vowels before nasals, and raises her low and back vowels before /r/ (START to NORTH and NORTH to FORCE). Her only actual modifications are, in addition to some subtle prosodic characteristics, to increase the alveolar realizations of the final consonant of “-ing” and to change the name of the Wal-Mart store in the reading passage to “Wally World,” a common, local designation.

The careful reader will see that our Oklahoma respondent is also somewhat linguistically secure, at least in her own estimation when compared to her “hick” relatives, but it is not surprising that prescriptiveness is an overwhelming factor in this attitudinal filtering (e.g., Niedzielski and Preston 2001), whether in the secure setting of Michigan or the relatively insecure one of Oklahoma.

Whatever the overarching generalization about language standards and discrimination, Niedzielski’s 1999 study makes it very clear that at least the NCS participants she studied failed to discriminate their own and others’ local vowel performances and that the most reasonable explanation for that failure is the well-established linguistic security of the region. Important to this presentation is the fact that this failure to discriminate is an enabling condition for the phonetic reorganization itself.

What may we add to this by considering classification, which many would take as a necessary condition for comprehension? In this next study (derived principally from Preston 2007, 2010), typical NCS speakers (N=70, all from southeastern Michigan) were presented with monosyllabic one-word samples, all taken from female NCS-influenced speakers from the suburbs of Detroit, Michigan. These samples were analyzed acoustically to make sure that they were characteristic of the NCS positions shown at the arrow-points in Figure 1. The respondents heard these samples (each twice) and were instructed to write down

the word they heard. If they wrote down a word that correctly identified the speaker's intended vowel, the answer was judged correct, even if any consonantal elements were misidentified (e.g., if a respondent wrote "pet" for "bet"). Table 3 shows the results of this test.

Table 3. Vowels in single words presented for identification (row 1 – "Stimuli") and vowels identified by the respondents (column 1 – "ID")

Stimuli	i*	ɪ**	e*	ɛ(=æ)*	ɛ(=ɛ)**	æ***	ɑ***	ʌ**	ɔ***	o*	u*
ID											
i	100	0	0	0		0	0	0	0	0	1.5
ɪ	0	47	0	0		0	0	0	0.5	0	1.5
e	0	0	97	0		0	0	0	0	0	0
ɛ	0	52	0	93	60	14	0.5	3	0	0	0
æ	0	0	0	6	0.75	86	15.75	0.25	2	0	0
ɑ	0	1	1.5	0	1.5	0	83.75	3.5	42	0	0
ɜ	0	0	1.5	1	0.75	0	0	0	0	0	0
ʌ	0	0	0	0	37	0	0	86	5	0	0
ɔ	0	0	0	0		0	0	7	50	0	0
o	0	0	0	0		0	0	0.25	0.5	100	0
u	0	0	0	0		0	0	0	0	0	97

*N=70, **N=140, ***N=210, ɜ is syllabic "r," as in "bird." ɛ(=æ) corresponds to the "b" path in Figure 1 and ɛ(=ɛ)** to the "a" path.

The percentages of correct responses are shaded in grey. The four vowels not involved in the NCS were 100% (/i/ and /o/) and 97% (/e/ and /u/) correctly identified. This rate of correct identification is similar to the scores achieved in the well-known American English test using the frame "h_d" (Peterson and Barney 1952), where the worst score for any vowel was 87% correct (for /ɑ/). Here, however, there are three very bad scores (47%, 60%, and 50%) as well as three that equal Peterson and Barney's worst (86%, 83.75%, and 86%). In short, more than half of the eleven vowels tested fared no better than Peterson and Barney's worst or even much worse than that.

This is a surprising result, particularly since Peterson and Barney admit using respondents from a wide range of US dialects, while in this study the respondents and speakers were all from the same dialect area. In other words, these speakers do not understand single-word tokens pronounced in their own dialects very well. Why not?

Recall that in Niedzielski's experiment, respondents could not discriminate between varieties of the vowel in the word "last" when they were told that the

speakers were local. They assumed the speakers used a more conservative (or even ultra-conservative) version of the vowel (i.e., lower and backer), even though the actual usage was typical of its raised and fronted position in the NCS. Since we have seen how devoted Michigan speakers are to the idea that their language is the best example of Standard American English, it was concluded that they could not allow themselves to hear this raised and fronted example as spoken by one of their own.

In this classification experiment, similar respondents have failed to even classify (and therefore comprehend) the correct phoneme. Is there evidence that a similar conservatism is at work? Indeed there is. Table 4 outlines the “new” phonetic system that will have emerged from the rearrangement shown in Figure 1.

Table 4. The new positions of the NCS shifted vowels

/æ/ now occupies the space of /ɪ/ or, less dramatically, /ɛ/
/ɑ/ now occupies the space of /æ/
/ɔ/ now occupies the space of /ɑ/
/ɛ/ now occupies the space of /æ/ (path b of Figure 1), or
/ɛ/ now occupies the space of /ʌ/ (path a of Figure 1)
/ɪ/ now occupies the space of /ɛ/
/ʌ/ now occupies the space of /ɔ/

In other words, if an NCS speaker hears an /ɪ/ (KIT) or an /ɛ/ (DRESS), they ought to interpret it as an /æ/ (TRAP) word; if they hear an /æ/, they ought to interpret it as an /ɛ/ (or an /ɑ/ (LOT)) word; if they hear an /ɑ/, it should be interpreted as an /ɔ/ (CLOTH) word and so on. Doing so would result in very high accuracy in this classification experiment, as it did for the 4 vowels not involved in the NCS. But what of the errors, which were considerable?

Let's begin with /ɪ/ (KIT). The two stimulus words were pronounced with a vowel that would fit very nicely into the Peterson and Barney range of /ɛ/ (DRESS), but, as Table 4 shows, NCS speakers no longer have the vowel of the DRESS category in that position; /ɪ/ has now moved there as has /æ/ (TRAP), so an NCS speaker given a stimulus word with an /ɛ/ should guess that the word belonged to the KIT class (correctly) or the TRAP class (incorrectly), but, as Table 3 shows, that second possibility never happened. In fact, when the two words from the KIT class were pronounced with NCS realization (i.e., as /ɛ/), 52% of the respondents erred in believing they heard a DRESS-class word, exactly the response one would expect from a hearer *not* influenced by the NCS, and the most frequent error for each stimulus class is indicated by angular striping. To summarize, a non-NCS hearer would hear an /ɛ/ performance as an indication

of a word's membership in the DRESS class; an NCS-shifted speaker should hear an /ɛ/ performance correctly as a KIT class word (where /ɪ/ has shifted) or incorrectly as a TRAP class word (where /æ/ has also shifted). Table 3 shows, however, these NCS-shifted respondents either heard the word correctly (47%) or erred (from an NCS point of view) in hearing the /ɛ/ performance as an indication of the DRESS class (52%), a decidedly conservative hearing.

An examination of the other 5 higher frequency error patterns reveals the same tendency to classify vowels according to a conservative (or Peterson and Barney-like) position rather than to one that might have been predicted by the actual system repositioning of NCS speakers. In the two /ɛ/ words realized as /ʌ/ (STRUT), there was a 37% error rate resulting from the respondents hearing an /ʌ/ class word, but as Table 4 shows, /ʌ/ has shifted to /ɔ/ (CLOTH) and now only /ɛ/ occupies the older territory of /ʌ/. That would suggest that NCS speakers would make few if any errors, but, in fact, 37% have erred in hearing these /ʌ/ tokens as indications of membership in the conservative STRUT class.

Although the next 4 items do not show such high error rates, they continue to show the tendency for these respondents to err in the direction of hearing conservative norms. When the /ɛ/ in DRESS words is realized as /æ/, a few (6%) were misheard as belonging to the /æ/ class, even though, as shown in Table 4, /æ/ has moved to /ɛ/ or even /ɪ/ in the newer NCS system. Although /æ/ is heard correctly 86% of the time, the realization in the three words given as stimuli was clearly at /ɛ/ and classification as TRAP is consistent with the NCS repositioning. Any errors, however, should be in the direction of /ɪ/, which, as Table 4 shows, has a new home at /ɛ/. Again, no such NCS-expected error was made; instead, /ɛ/ tokens were heard, conservatively, as DRESS words. Similarly, the three /ɑ/ tokens were heard correctly as LOT words at the 83.75% level, but, again, under the influence of the NCS, any errors should have been in the direction of /ɔ/ (CLOTH), which, as Table 4 shows, has moved to the older position of /ɑ/, but this has not happened; several /ɑ/ tokens (15.75%) were in fact classified as TRAP words, even though the TRAP-class vowel has vacated that territory, raising and fronting to /ɛ/ or even /ɪ/. The conservative system, not the newer NCS system, has again prevailed. Next, the STRUT vowel, now pronounced /ɔ/, was misheard 7% of the time, but that mishearing would surely not be as /ɔ/, since the /ɔ/ vowel has moved to the vacated /ɑ/ position. Nevertheless, the 7% error did arise from misidentification of STRUT words as CLOTH words.

Finally, and more dramatically, /ɔ/ also shows this curious conservative misunderstanding, for it is misheard as /ɑ/ at a 42% rate, even though /ɑ/ in the new system has moved to the position of /æ/. The same attitudinal factors that made respondents incapable of distinguishing between phonetic variants of the same word in Niedzielski's work have also led them to misunderstand words in their own local dialect that do not correspond to their idea of the standard, but this

second experiment shows that they have a home for that idea. It is not a vague one but one firmly rooted in the conservative American English vowel system of the sort shown in Peterson and Barney 1952.

Let's avoid science fiction and not suggest that these Michiganders have one system for production (the NCS), and another one implanted by aliens that just happens to correspond to a more conservative American English. That system is still around; it was spoken by these same NCS-speakers' grandparents, and it is common in a great deal of current and earlier produced popular culture and media vehicles. Their belief that they are standard speakers and the lingering fact that this system is the standard has allowed them to keep it alive in their perceptual systems.

This paper finally asks how we might integrate this attitudinal fact from the ecology of language into an account of the progress of the NCS. For example, how do language attitude factors interact with what might be viewed as purely linguistic motivations for sound change? Figure 5 shows a case in which the /æ/ (TRAP) vowel class words, shown in shaded circles, contain a single case of a speaker's intended /ɑ/ (LOT), all shown in white squares. The conservative territory for /ɑ/ is farther back in the vowel space than this one example, and the F2 mean is shown in the center of that territory (the black square, at 1550 Hz).

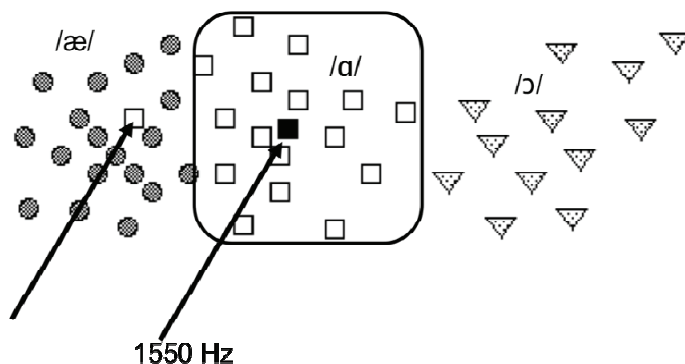


Figure 5. Distribution of tokens of the English low vowels (adapted from Labov 2002)

If hearers do not perceive the fronted outlier as an example of /ɑ/, then the speaker's intended word (e.g., "sock") is misunderstood as "sack," and the system is not influenced. Figure 6 shows how the /æ/ tokens of Figure 5 have been fronted in the NCS, leaving the one fronted /ɑ/ token behind. Now removed from new, shifted /æ/ territory, that token is much more likely to be correctly understood as /ɑ/; this token is now a contributor to a new F2 mean score of 1571, a value for /ɑ/ more in line with the NCS.

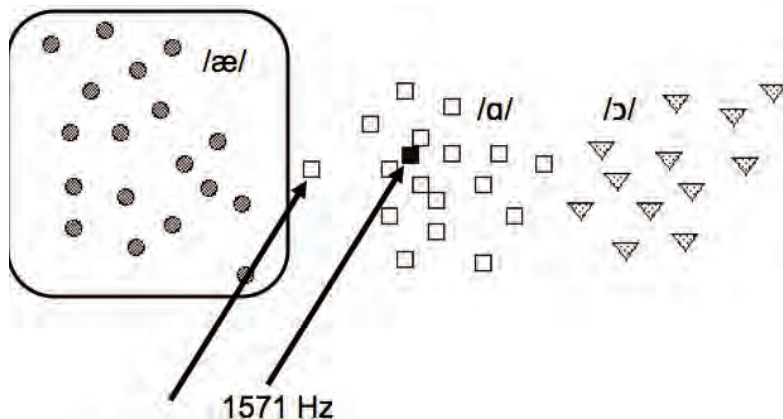


Figure 6. The first stage of the US NCS for low vowels, showing the fronting of /æ/ and the new central area for /a/ (adapted from Labov 2002)

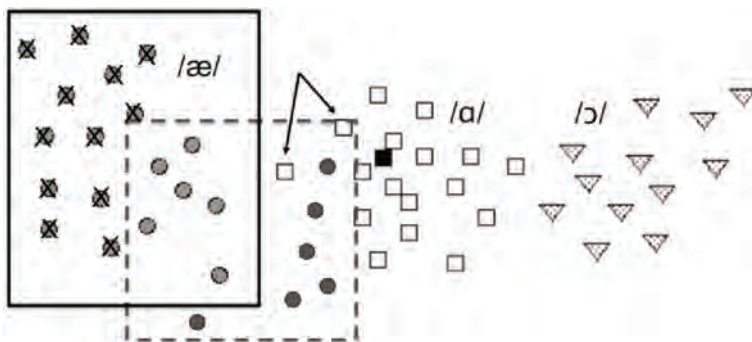


Figure 7. A hypothetical conservative /æ/ vowel territory for NCS speakers (adapted from Labov 2002)

Let's continue with this exemplar-based low vowel territory for the NCS and see how attitudinal factors can be integrated.

In Figure 7, the rectangle to the left shows the shifted territory for /æ/ in production (as in Figure 6). But what of perception? Why do young Michiganders not hear, for example, their radically shifted /æ/? One might say that the raised tokens of /æ/ are simply new allophones and that they are ranked with the more conservative samples of /æ/, just as phonetically dissimilar allophones are nevertheless ranked in the correct phoneme class. But in Niedzielski's experiment, when Michiganders were directly challenged to match the pronunciation of a Michigan speaker, they did so by choosing a norm that was not at the center of their shifted tokens but at the center of their pre-shift tokens, i.e., at the center of the broken line square in Figure 7, one backer and lower in the vowel space and typical of conservative US systems.

Although these spaces are demoted to secondary status after a new area has been established, they remain effective as classificatory matrices since (1) evidence of them is still around in older speakers, in the speech of speakers from other areas, in media language, and even in some conservative environments of a shifted speaker's own system, and (2) they represent symbolically a correct norm system that these speakers are still attuned to. Looking just at /æ/, as in Niedzielski 1999, when respondents were told that the tokens they were presented with were from local speakers, the norm involved (i.e., "Michiganders speak standardly") was subconsciously triggered and the errors reported emerged as the respondents referred to the conservative (older) center of /æ/ (i.e., the dashed-line square of Figure 7). This allowed them to be able to prune actual tokens of shifted /æ/, (Xed out in Figure 7), substituting acoustic memory tokens in the dashed-line square (the darker shaded circles), and also allowing for the misunderstanding of /ɑ/ as /æ/, one of the results shown in Table 3 (and indicated by the unfilled squares pointed to in Figure 7).

These demonstrations show that at least one of the aspects of the ecological setting of a language (language attitude, Haugen's (9) above) is an important determinant in the progress of the structural matter of vowel system reorganization. I have no doubt that it would apply in many other language settings and that many others of his ecological conditions would play a similar role. Without the ecology of language, linguistics would, in fact, overlook powerful explanatory evidence, particularly in studies of on-going linguistic change.⁵

REFERENCES

- Bakos, J. and D.R. Preston. 2009. "The perception of Oklahoma speech". A paper presented at NWay (New Ways of Analyzing Variation) 38. Ottawa, October.
- Fasold, R. 1969. "Progress report – low and front vowel correlation study". Georgetown University mimeograph.
- Gordon, M. 2001. **Small-town values, big-city vowels: A study of the Northern Cities Shift in Michigan**. Durham, NC: Duke University Press.
- Haugen, E. 1972. "The ecology of language". In: **The ecology of language: Essays by Einar Haugen** (Selected and introduced by Anwar S. Dil). Stanford: Stanford University Press. 325–339.
- Ito, R. and D.R. Preston. 1998. "Identity, discourse, and language variation". **Journal of Language and Social Psychology** 17 (4). 465–83.
- Labov, W. 1994. **Principles of linguistic change: Internal factors (Language and Society 20)**. Oxford UK and Cambridge USA: Blackwell.

⁵ I am delighted to be able to offer a bit of Northern Cities Shift studies that bear directly on the ecology of language to my long-time friend and colleague Stanisław Puppel. Perhaps he will remember these vowels from his days in western New York.

- Labov, W. 1996. "The organization of dialect diversity in North America". A paper presented at the 4th International Conference on Spoken Language Processing, Philadelphia, October 6. (Available as of 4/2/2010 at <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/papers.html>)
- Labov, W. 2002. "Driving forces in linguistic change". A paper presented at the International Conference on Korean Linguistics, Seoul National University, August 2.
- Labov, W., Ash, S. and Ch. Boberg. 2006. **The atlas of North American English: Phonetics, phonology and sound change**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Niedzielski, N. 1999. "The effect of social information on the perception of sociolinguistic variables". **Journal of Language and Social Psychology** 18 (1). 62–85.
- Niedzielski, N. and D.R. Preston. 2001. **Folk linguistics** (rev. pbk ed.). Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Peterson, G.E. and H.L. Barney. 1952. "Control methods used in a study of the vowels". **The Journal of the Acoustical Society of America** 24 (2). 175–84.
- Preston, D.R. 1996. "Where the worst English is spoken". In: Schneider, E. (ed.). **Focus on the USA**. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. 297–360.
- Preston, D.R. 1999. "A language attitude approach to the perception of regional variety". In: Preston, D. R. (ed.). **Handbook of perceptual dialectology**. Volume 1. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. 359–73.
- Preston, D.R. 2007. "Why don't you understand your own language?". In: Reich, P., Sullivan, W.J., Lommel, A.R. and T.D. Griffen. (eds). **LACUS Forum XXXIII: Variation**. Houston: Linguistic Association of Canada and the United States. 5–18.
- Preston, D.R. 2010. "Belle's body just caught the fit gnat". In: Preston, D.R. and N. Niedzielski. (eds). **A reader in sociophonetics**. Berlin: De Gruyter Mouton. 241–252.
- Preston, D.R. 2011. "Linguistic insecurity forty years later". A paper presented at the American Dialect Society Annual Meeting, Pittsburgh, January.
- Stockwell, R. and D. Minkova. 1999. "Explanations of sound change: contradictions between dialect data and theories of chain shifting". In: Upton, C. and K. Wales. (eds). **Dialectal variation in English: Proceedings of the Harold Orton Centenary Conference 1998**. Leeds: Leeds Studies in English XXX. 83–102.
- Wells, J.C. 1982. **Accents of English I: An introduction**. Cambridge, New York: Cambridge University Press.



PERFORMING THE PHATIC FUNCTION OF LANGUAGE: RITUAL TALKING OF YOUNG PEOPLE

1. Introduction

Functions fulfilled by language become visible in concrete relationships of language and its broadly understood environment. As our surroundings we may recognise the reality we live in, but also society, people, culture, emotional processes or communicative situations. The last century, a time when cultural linguistics was set apart, saw the appearance of linguistic theories of language functioning. Those theories aimed to systematise functions performed by language in people's lives. It may frequently happen that, despite mutual references and criticism, every author constructs his own characteristic typology of language functions. Such typologies vary with regard to the number of functions, the ways of interpretation of respective elements of the communication act, as well as the emphasis put on roles assigned to different elements in a given communicative situation. Thus, the key figures in the description of language functions include Bühler, Malinowski, Jakobson, Halliday, Furdal, and Ferguson.

This article takes up an analysis of one selected language function which has not been equally noticed by all concerned linguists, though for sure broached by Malinowski and Jakobson. It is the phatic function of language that consists in initiating and maintaining language contact between the sender and the receiver. One may even wonder if there is any point in making a ranking of the functions performed by language in which later to find justification for a function chosen for closer inspection. We think that is not the way to do it. There are several language functions, and a fully successful communication act should not be devoid of any one of them. It may be assumed that the lack of any of the language functions impoverishes or restricts such an act. Here, we focus our attention on

the phatic function which we see as a peculiar bracket of the entire communication act. Since the phatic function is realised, to a considerable extent, as a rite of creating the verbal contact, we are particularly interested in ascertaining how young people avail themselves of this function and how much they realise it. It is our hope that, based on the results of our questionnaire filled out by over a hundred respondents, we will manage to make a few observations whose value will attain a certain level of sufficient generality.

2. Functions of language: an overview

Language may perform a variety of functions. We employ it to make statements, ask questions, express our feelings and emotions, or order someone to do something. No serious objection can be levied against the view that language performs functions. However, a number of objections can be raised against specific proposals as to what functions language performs, how many, how they should be distinguished, which is the basic one. Also, there is fierce disagreement over the nature of the relationship between language functions and linguistic form and structure, over the question as to whether an investigation of linguistic structure should take account of language functions, or, if it should, and to what degree.

The concept of function in linguistics has been investigated by such researchers as Gardiner (1932), Verburg (1952), Mounin (1967), Helbig (1969), Martinet (1978). According to Martinet (1979: 142), “a linguistic functionalist is one who tries to determine how speakers manage to reach their communicative ends by means of a language and who is ready to classify and hierarchize facts accordingly, even at the expense of formal identities”. However, the most influential in the communicative perspective referring to the use of messages in various communicative situations, have been two theories, namely Bühler’s *Organon Model* and Jakobson’s *Functions of Verbal Communication*.

There is no doubt that communication takes place between a sender and a receiver and it is always about “something” through the use of some kind of code-language. In Bühler’s (1934) view, language is an “organon” (following Plato’s first discussion on instrumental definition of language) or a tool for one person’s communicating with another about objects around us. The three main functions of language distinguished in Bühler’s model are: *Darstellung* (representation of states of affairs), *Ausdruck* (expression of the sender’s emotions and feelings), and *Appell* (appeal to the receiver). Bühler’s model describes communication between a sender and a receiver by including a third party, the objects (states of affair). A communication function is then attributed to each act of communication, depending on which of the three elements involved in communication was

focused on most heavily. When the focus is on the sender, we speak of the expressive function of communication. When the focus is on the objects, the function is representative. The third function, appeal, dominates when the message focuses on the hearer/receiver of that message “whose outer or inner behavior it directs just as other traffic signs do” (Bühler 1934: 28). All these functions exist in every single utterance, thus they are present in every form of communication. However, usually only one prevails. Bühler’s *Principle of Dominance* precludes the monadic view of sign/symbol and communication. Every element of the *Organon Model* is present, to some extent, in any act of communication. Although Bühler does not discuss the general dominance of representational function of language, he restricts its function relevance, emphasizing that the sign does not always refer to objects or states of affairs:

Rather, the opposite is true, namely, that in the structure of the speech situation a special position is occupied just as much by the sender as by the receiver. They are not simply a part of what the communication is about, but they are the partners in the exchange, and therefore, in the last analysis, it is possible that the medial sound product indeed exhibits its own specific sign relation to the one and to the other (Bühler 1933: 153).

Jakobson (1960) extends Bühler’s *Organon Model* by adding six “constructive factors of verbal communication” (1960: 355), and argues that spoken and written messages, as well as communication acts, have certain common elements necessary for communication. Those elements include the following:

- (1) context (i.e. the social and historical background in which the utterance is made),
- (2) addresser (sender),
- (3) addressee (receiver),
- (4) contact (the physical channel and psychological connection that occurs between an addresser and addressee),
- (5) common code,
- (6) message itself.

Each of these elements is the focal point of a relation, and operates between the message and the factor. Moreover, these six elements of communication are aligned with a different function of language, as shown in the examples below:

- (1) referential (e.g. “The Earth is round”),
- (2) emotive (e.g. “Yuck!”),
- (3) conative (e.g. “Come here”),
- (4) phatic (e.g. “Hello?”),
- (5) metalingual (e. g. “What do you mean by ‘krill’?”), and
- (6) poetic (e.g. “Smurf”).

When we analyze the functions of language for a given unit, such as a word, a text or an image, we specify to which class or type it belongs (e.g., a textual or

pictorial genre), which functions are present or absent, and the characteristics of these functions, including the hierarchical relations and any other relations that may operate between them. A graphical representation of language functions proposed by Jakobson (1960) may be presented in the form of a table below (see Table 1):

Table 1.

Target factor	Source factor	Function
Context	Message	Referential
Addresser	Message	Emotive
Addressee	Message	Conative
Contact	Message	Phatic
Code	Message	Metalingual
Message	Message	Poetic

In other words, although any or all of these functions may be present in any utterance, they vary in their importance as a result of which one function is dominant over the remaining ones. Where a particular function dominates, the message is oriented towards the corresponding factor. For example:

(a) The referential function refers to the context. An utterance performs the referential function to the extent that it describes or refers to things outside the speech act itself. The stress is on the message's denotative or cognitive purpose. In other words, this function emphasizes that communication is always dealing with something contextual. Bühler called it representative. For example, a two-word sentence: "It's raining".

(b) The emotive function focuses on the addresser. It resembles Bühler's expressive function. An utterance performs the emotive function when it expresses some feeling or belief of the speaker. In other words, it is designed to stress the addresser's response to a given situation arising in a context. Examples are emphatic speech or interjections: "OUCH", "YUCK!".

(c) The conative function focuses on the addressee. It is similar to Bühler's appellative function. An utterance performs the connotative function when it attempts to produce a particular reaction in the hearer (reader), that is to make the hearer do or believe in something. It is all about the message's impact upon the addressee. An example would be the vocative ("DRINK!", "COME HERE").

(d) The phatic function helps to establish contact and refers to the channel of communication (contact). An utterance performs the phatic function to the extent that it refers to the communication between the addresser and the addressee. Some of these utterances serve only to maintain contact between two speakers.

In other words, it establishes that given channels of communication are open and unimpeded. Examples include questions, such as: “Are you there?”; “How are you?”; “What’s up?”.

(e) The metalingual, or metalinguistic, function focuses on the code shared by the addresser and the addressee, that is, the medium in which communication occurs. This is the function of language about language and it is used to comment on and explain another code. The metalinguistic function is also predominant in questions such as: “Sorry, what did you say?” or “Can you repeat, please?”, where the code is misunderstood and needs correction or clarification.

(f) The poetic function is assigned to the message. An utterance performs the poetic function to the extent that it calls attention to its own form. Messages convey more than just the content; they always contain a creative ‘touch’ of our own. These additions have no purpose other than to make the message ‘nicer’. Rhetorical figures, pitch or loudness, are some aspects of the poetic function. An example here would be: “How now, brown cow”; “fresh taste”.

In real life, none of these functions ever appears entirely alone. Several functions may be active simultaneously in utterances. To take one of Jakobson’s (1960) examples, the political slogan “I like Ike” clearly expresses a sympathy (positive emotion) of the reader (emotive function). It also calls attention to itself through the repeated vowel sound (poetic function). Finally, and perhaps less obviously, because it was a campaign slogan, it was intended to encourage the addressee to like Ike, too (conative function).

We are mainly interested in the fourth function proposed by Jakobson, namely the phatic function of language. Our main objective in this article is to introduce the phatic function employed in face-to-face interactions, and, particularly, to explore how sequences of striking up a conversation may come to be designated as phatic.

3. Characterising the phatic function

Still before moving to the analytical part of this article, we saw it fit to take a closer look at the phatic function of language which we have singled out as the one distinguished by a strong sociolinguistic trait. Following Rash (1998: 281), we believe that also “part of the phatic function of language is to signal one’s individual identity and one’s membership of a wider community, in particular one’s willingness to communicate within that community”. We realise that a broader collection of definitions of the phatic function proposed by different authors could be a matter for lengthy discussion, and perhaps controversy, which we shall not enter here. The interested reader is referred to extensive literature

on the topic elsewhere, perhaps beginning from the bibliographical note attached to the present article. This section of the article aims to review the essence of phaticity, basing it primarily on the views proposed by Malinowski and Jakobson, supplemented by a limited number of contributions made by some other authors.

There is no doubt that in many cases a mere fact of entering into communication amounts to the central object of the speech act (see Searle 1969), taking up the attention of its participants. We often feel that in some situations it is necessary or right to say something for various reasons. In such moments, it is not important what we say or how we say it. What counts most is the very production of an utterance. Indeed, many verbal encounters play such a role; for example, talks about weather or at a party. The dominating function of the speech act in such instances is the phatic function, i.e. the function of contact. Malinowski (1923, 1999 [1926]) was the first one to discern and introduce the concept of the phatic function of language. It consists in the use of spoken language aiming at creating and maintaining social relationships; yet, for some researchers it is a non-dynamic act (see e.g. Piórowski and Ziólkowski 1976). In a sense, the phatic behaviour is pointless, in the form of empty talks carried out only to sustain the contact. As the result, the actual fact of conversing is more salient than the content of the conversation.

Every consideration of phatic function customarily begins with the mention of Jakobson (1960: 355) who writes that “[t]here are messages serving primarily to establish, to prolong, or to discontinue communication, to check whether the channel works”. He adds that this “phatic function of language is the only one [which animals] share with human beings. It is also the first verbal function acquired by infants”. Malinowski stresses the aura of togetherness in the phatic communion in which “ties of union are created by a mere exchange of words (1999 [1926]: 303) and “the communion of words is the first to establish links of fellowship” (1999 [1926]: 303). He writes about “the atmosphere of sociability” and “the give and take of utterances” (1999 [1926]: 304). In addition, everyday verbal encounters marked by phatic purposes are described by Malinowski (1999 [1926]: 302) as “free, aimless, social intercourse”. More importantly, language is divorced from the course of events and the participants’ reactions. Malinowski (1999 [1926]: 302) explains that “language here is not dependent upon what happens at the moment, it seems to be deprived of any context of situation. The meaning of any utterance cannot be connected with the speaker’s or hearer’s behaviour, with the purpose of what they are doing”.

Much in the social vein, Saville-Troike (1999: 14) also defines the phatic function by regarding it as the one showing “empathy and solidarity” and, thus, connecting the members of this speech community to one another. Here it should be mentioned that speech events for Saville-Troike (1999) are the unified sets of

components, having the same communication purpose, the topic, the participants as well as the same language. The social type of contact between participants in communication as the main function of the phatic function is also presented by Urbanova (2003: 36). She understands phatic communion as a “ritualistic conversational behaviour” that “releases the tension at the beginning and at the end of the encounter and bridges the social gap” (Urbanova 2002: 90).

Interestingly, Tambor’s (1991: 178) outlook on the phatic function adds to it a psychological aspect. As a matter of fact, it would be difficult to disjoin the need of verbal contact from the mental need to be noticed by others. It is claimed that this need is peculiar to every person throughout their life. The person who wants to maintain contact, i.e. the sender, concentrates on the receiver. The former one makes use of any method available in order to induce the latter to stay in contact. Thus, the pragmatic rule of “the activity of talking merely to preserve sociability” (Leech 1983: 141–142) actually means “Avoid silence” or “Keep talking”. We think, however, that putting the phatic communion on an equal footing with the evasion of silence would be an oversimplification. Following Ephratt (2008: 1923), it should be noted that “the empty speech of the phatic function” stands in contrast to “eloquent silence” which does have a phatic significance. Ephratt (2008: 1924) claims that silence keeps the channel of communication open, thereby becoming a complementary phase of the phatic function. Similarly, Jensen (1973) endows silence with the phatic role which he regards as the principal task of silence, next to its other functions, such as expression of sympathy. In turn, for Malinowski (1999 [1926]: 303) the silence needs to be broken “to get over the strange and unpleasant tension which men feel when facing each other in silence”. Since silence may easily beget a disagreeable tension, there are many formulaic expressions or questions in use, concerning rather irrelevant facts. Apart from that, silence is a demonstration of politeness, interest and curiosity, and it provides time and space for the speaker to collect the thoughts.

Lastly, Žegarac and Clark (1999: 329–336) offer some clues for a successful interpretation of an utterance as phatic. It is phatic, firstly, if it points to the speaker’s wish to stimulate a conversation; and, secondly, if the utterance is linguistically uncomplicated. Thus, the correct interpretation of conversational structure done by interlocutors seems to be a direct side-effect of the congruity of assumptions which the speakers “meta-represent” using a phatic utterance (Cruz 2005). This congruity of assumptions, or the identical perception of a situation, is vital for the realisation of phatic communication. In other words, phatic utterances are utterances that are interpreted as phatic. Cruz (2005: 230–231) describes an example of a misinterpretation of phatic function as phatic, when the hearer does not recognise a given utterance as phatic, and communicates it by means of ‘non-phatic’ linguistic structures.

4. The questionnaire: an outline

4.1. Research objectives and questions

The questionnaire used in this study aimed to establish the ways of entering into contacts between people. Thus, as an instrument of the analysis, it enabled, to some extent, to dissect the phatic function. We were keen to see if our respondents indeed paid attention to how they create contacts with others. The first issue was whether entering into a verbal interaction at all was a better choice than the total avoidance of contact. Next, the frequency of creating new contacts was telling, as it expresses the need of being noticed and shows an active attitude of respondents towards their surroundings. Moreover, we attempted to search for some co-relation between the initiation of a conversation and the topic used for this purpose. Systematising the topics identified with the phatic function made it possible to verify opinions presented in point 3 of this article, especially with regard to the degree of 'emptiness' of the phatic function. We suppose that the role of a topic played in striking up conversations, was influenced by the motives displayed by those who are the first to talk. It is assumed that formulating a question about some concrete and needed information may be not only an effective strategy applied in the phatic function, but also one of the most natural verbal performances or, if one likes, the least suspicious one for the accosted person. Also, our questionnaire was supposed to evoke some reflections on the part of respondents about the issues mentioned above. It could have possibly induced slight modifications in their future behaviour and more conscious experiences with the phatic function.

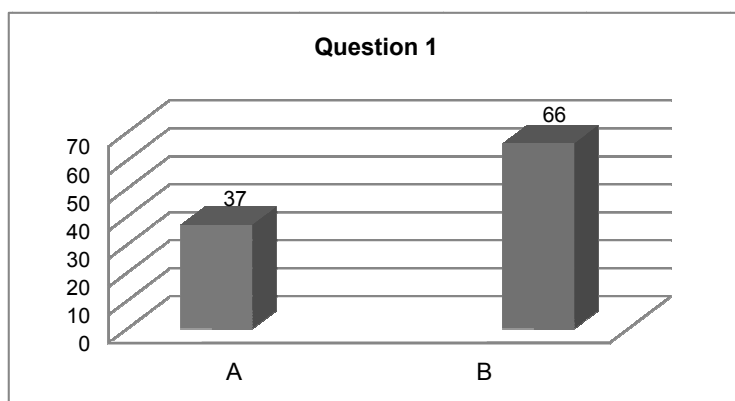
4.2. The respondents

The questionnaire was distributed among young people, most of them were students of the College of Modern Languages in Poznań; others were students at the Department of Ecocommunication at Adam Mickiewicz University in Poznań. As many as 103 respondents filled out the questionnaires in January 2011. A vast majority of the students were between 18 and 24 years old, another group of 25 students was in their late thirties. People between 31 and 40 years old are represented by a group of seven respondents, and there is one person over forty. Over seventy per cent of the respondents are females (74). As to education, there is almost an exact split into two halves of those who are already graduates of some other higher schools (54 respondents), and those who have declared a completed secondary level of their education (49 respondents), apparently being in the process of working for their MA degree.

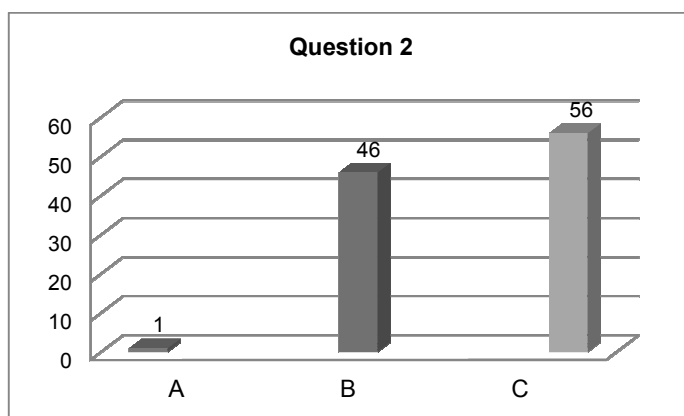
5. Presentation of the research results and analysis

5.1. Entering into contact and its frequency (questions 1 and 2)

No doubt, before we can investigate the phatic function, people need to find themselves in a contact situation, and above all, they need to be willing to talk. In other words, this willingness to interact verbally is a prerequisite of the ensuing phatic function of language. Hence, the first question of our questionnaire: “when in the presence of a stranger, do you prefer to remain silent or do you enter into verbal contact?”. An overwhelming majority, i.e. 66 out of 103 respondents, decides to enter into contact. It means that somebody else’s company is felt by many to be best complemented by whatever verbal contribution. Only



Graph 1.



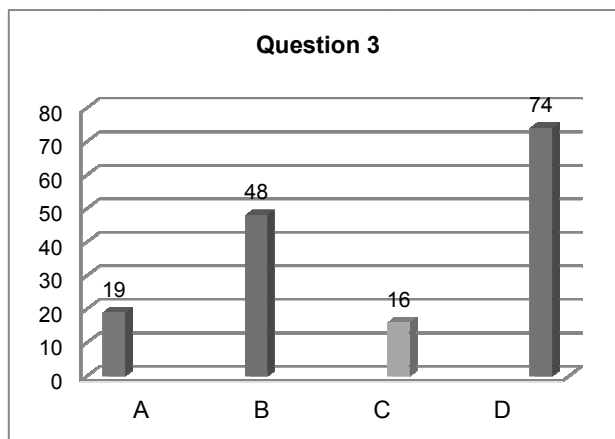
Graph 2.

37 respondents admitted to avoid talking. The following graph (Graph 1) represents data from question 1.

As for question number two, concerning the frequency of entering into conversations with strangers, one respondent claims to do it on every occasion (A). Those who do it often make up only a slightly smaller group (46 respondents)-(B) than those who declare to do it sometimes (56 respondents)-(C). The data concerning entering into various types of conversations are represented by Graph 2.

5.2. Striking up talks: strategies (question 3)

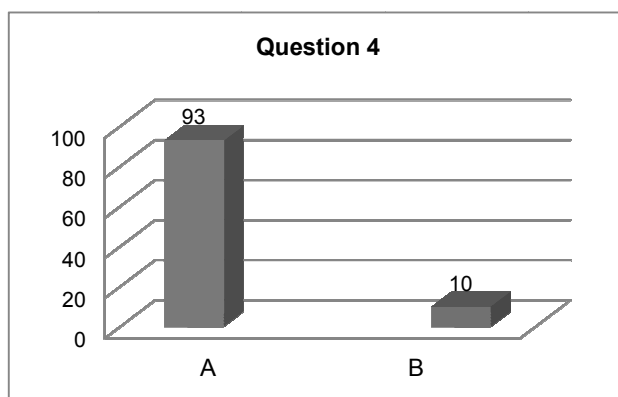
One of the most absorbing parts of the analysis concerning the phatic function are the strategies employed for that very purpose. The question about the ways of starting conversations offered the respondents as many as four prompts, that is: (A) extending a greeting, (B) asking a question, (C) introducing oneself, and (D) making an encouraging gesture or an inviting facial expression. The respondents were allowed to mark maximum two different answers. The results have revealed some clear tendencies. The most favoured strategies of engaging someone in conversation include asking a question which occurred in the case of 48 respondents. Yet, a vast majority (74 respondents) opted for the use of body language as a fairly reliable phatic strategy. This situation is reflected in answer (D) in which the body language compensates for a straightforward question. As far as the other two options are concerned, they are decidedly less popular among young people. Only 19 respondents would verbally greet a stranger, and even fewer (16 respondents) would be ready to introduce themselves. Graph 3 represents our data as follows:



Graph 3.

5.3. Topics of conversations (question 4)

Question four of the questionnaire was to check how ‘empty’ the phatic talks really are, as has been suggested by some authors cited in the earlier section of the article. Also earlier in this paper, we suggested that the role of a topic played in striking up conversations, was influenced by the motives displayed by those who are the first to talk. According to Urbanova (2003: 40), the weather is the topic most often discussed by linguists with regard to the phatic communion, e.g. in Malinowski (1999 [1926]: 303). However, since it is possible to thematically group the phatic chats, then it is quite likely that a particular choice of a topic may sustain a conversation accordingly. For instance, the topic of the weather is universal and ‘safe’ between strangers, but it will not last too long, unless it is skilfully changed into another topic. This might have been experienced by our respondents, as only 10 of them admitted to having chatted about the weather or, alternatively, about health, which was answer (B) to the question about the most

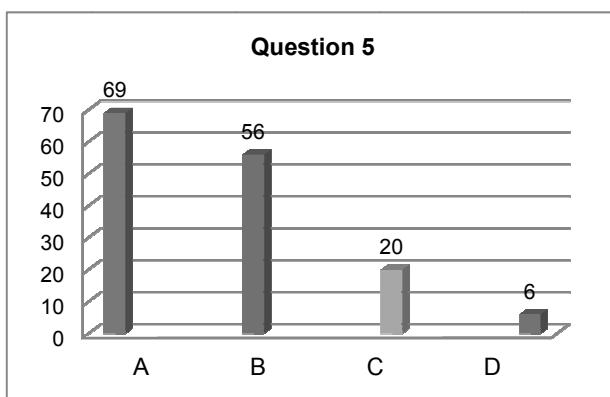


Graph 4.

frequently chosen topic. Answer (A) was marked by as many as 93 respondents, which clearly indicates that they chose to express opinions that are likely to rely on contexts in which they happen to find themselves with a stranger. Despite the fact how fast a given topic may be exhausted in the phatic situation, its prime role is to “extend the common ground of agreement and experience shared by the participants” (Urbanova 2003: 35). All in all, the subject matter needs to be neutral, or “non-controversial, and to concentrate on the attitudes of the speakers, rather than on matters of fact” (Urbanova 2003: 35). For graphical representation of the data see Graph 4.

5.4. Purposes of verbal contact (question 5)

The last question posed in the questionnaire concerned the purposes of entering into conversations with strangers. The respondents could choose more than one out of the following options: (A) to obtain a concrete piece of information, e.g. the time or direction, (B) to derive a mere pleasure from having a conversation, (C) to show one's dissatisfaction, and (D) other purpose (see Graph 5 below). Most respondents (69 respondents) wanted to learn some necessary facts from their chance interlocutors, thereby disclosing rather instrumental motivation for contact. Interestingly, the second largest group (56 respondents) opted for having the conversation just for the sake of talking to someone. Some admitted that the reason behind it was "the strange and unpleasant tension", as mentioned by Malinowski (1999 [1926]: 303), which finally led them to initiate a conversation. Twenty per cent of respondents seemed to resort to rather negative topics by expressing their dissatisfaction and complaints. The smallest group of 6 people did not specify the topic they usually choose for realising the phatic function. The following graph (Graph 5) represents data from question 5.



Graph 5.

6. Concluding remarks

The data from the questionnaire aimed to determine the phatic verbal behaviour of young people. In the light of the obtained information, we observed that the most frequent phatic contexts occurred when people did not know what to say. By not knowing what to say the respondents were able to detect that they found themselves in a phatic situation, and then reacted or responded accordingly. The identification of phaticity by speech acts seems to be quite uncompli-

cated, since the phatic function is usually verbalised in highly formalised language structures (Tambor 1991: 181). They are those situations in which people talk to each other, because it is proper to do so. It is important to keep up the conversation with every effort of both interlocutors.

Last but not least, the phatic function is the most common and the strongest function in the whole process of communication and thus has a crucial role in human communication. Referring to the title of this volume, the phatic function constitutes “the essence” of communication act.

REFERENCES

- Bühler, K. 1933. “The axiomatization of language sciences”. In: Innis, R. (ed.). **Karl Bühler**. New York: Plenum. 75–164.
- Bühler, K. 1934. **Sprachtheorie**. Stuttgart: Fischer.
- Converse, J.M. and S. Presser. 1986. **Survey questions. Handcrafting the standardized questionnaire**. Beverly Hills – London: Sage Publications.
- Cruz, M.P. 2005. “On the phatic interpretation of utterances: A contemporary relevance-theoretic proposal”. **Revista Alicantona de Estudios Ingleses** 18. 227–246.
- Ephratt, M. 2008. “The functions of silence”. **Journal of Pragmatics** 40. 1909–1938.
- Gardiner, A.H. 1932. **The theory of speech and language**. Oxford: Clarendon.
- Helbig, G. 1969. “Zum Funktionsbegriff in der modernen Linguistik”. **Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, Ges.-Sprachw. R.** 18. 241–249.
- Jakobson, R. 1960. “Concluding statement: Linguistics and poetics”. In: Sebeok, T.A. (ed.). **Style in language**. New York: Wiley. 350–377.
- Jensen, V.J. 1973. “Communicative functions of silence”. **ETCA Review of General Semantics** 30. 249–257.
- Leech, G. 1993. **Principles of pragmatics**. London: Longman.
- Malinowski, B. 1923. “The problem of meaning in primitive languages”. In: Ogden, C. K. and I. A. Richards (eds.). **The meaning of meaning. A study of the influence of language upon thought and of the silence of symbolism**. New York: Harcourt, Brace and Company. 451–510.
- Malinowski, B. 1999 [1926]. “On phatic communion”. In: Jaworski, A. and N. Coupland (eds.) **The discourse reader**. London–New York: Routledge. 302–305.
- Martinet, A. 1978. “Les termes “fonction” et “fonctionnel” dans l’usage linguistique”. In: Coppieters, F. and D. L. Goyvaerts (eds.). **Functional studies in language and literature**. Ghent: E. Story-Scientia. 99–107.
- Martinet, A. 1979. “Grammatical function”. In: Allerton, D. J., Carney, E. and D. Holtcroft (eds.). **Function and context in linguistic analysis**. Cambridge: Cambridge University Press. 142–147.
- Mounin, G. 1967. “Les fonctions du langage”. **Word** 23. 396–413.
- Piotrowski, A. and M. Ziółkowski. 1976. **Zróżnicowanie językowe a struktura społeczna**. Warszawa: PWN.
- Rash, F. 1998. **The German language in Switzerland: multilingualism, diglossia and variation. German Linguistic and Cultural Studies**. Bern: Peter Lang. Vol. 3.
- Saville-Troike, M. 1999. **The ethnography of communication: An introduction**. Oxford: Basil Blackwell.
- Searle, J. 1969. **Speech acts: an essay in the philosophy of language**. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tambor, J. 1991. "O funkcji fatycznej niektórych elementów tekstów mówionych". In: Bartmiński, J. and R. Grzegorzczkova (eds.). **Język a kultura. Tom 4: Funkcje języka i wypowiedzi**. Wrocław: Wiedza o Kulturze. 177–182.
- Urbanova, L. 2002. "Implicit and explicit dialogic structure in fiction". **Linguistica Pragensia** 12. 83–92.
- Urbanova, L. 2003. "Some thoughts on the phatic function communion and small talk in fictional dialogues". In: **Theory and Practice in Language Studies**. Vol. I. Proceedings from the Seventh Conference of English, American and Canadian Studies (Linguistics and Methodology). Brno: Masaryk University: Masarykova Univerzita. 35–42.
- Verburg, P. A. 1952. **Taal en functionalitet**. Wageningen: Veenman and Zonen.
- Žegarac, V. and B. Clark. 1999. "Phatic interpretations and phatic communication". **Journal of Linguistics** 35. 321–346.



SPRACHKULTURELLER HINTERGRUND IN DER MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK FÜR DIE FOLGE DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE NACH ENGLISCH

0. Die wirtschaftlich-technische und gesellschaftliche Entwicklung der letzten Jahr(zehnt)e weist eine schnell zunehmende Integration auf der internationalen und europäischen Ebene auf, die auch im kulturellen Bereich ihre Folgen hat. Bezeichnungen wie *Multikulturalität*, *Interkulturalität* und *Transkulturalität* erfreuen sich im Kontext der Kommunikation großer Popularität, wobei alle zum Teil gleich und zum Teil verschieden verstanden werden. Die letzte von ihnen verweist darauf, dass im Prozess der Integration keine Gesellschaftsgruppe mit ihrer Kultur und Sprache dominieren sollte, sondern „in völliger Gleichberechtigung [...] sie alle miteinander verschmelzen [sollen]“ (Kornbeck 1996: 9) oder zumindest im gleichen Grade voneinander profitieren. Ein solcher Zustand kann nur mit Hilfe einfühlsamer Kultur- und Sprachenpolitik sowie der Bereitschaft der Menschen zum gegenseitigen Lernen herbeigeführt werden. Das Fördern des möglichst frühen Erwerbs mehrerer Fremdsprachen ist dabei eine der möglichen Vorgehensweisen. In diesen Rahmen des Strebens nach einer ausgewogenen Relation in den zwischenmenschlichen und zwischensprachlichen Kontakten lassen sich die ökolinguistischen Forschungen des Jubilars einordnen (vgl. u.a. Puppel 2007a, 2007b, 2011; Puppel/Puppel 2005). Mit Hilfe des Terminus *Robustheit* (engl. *robustness*) versucht Stanisław Puppel die natürlichen Sprachen skalar zu ordnen von den robustesten wie u.a. Englisch, Spanisch oder Russisch über die mittel- und leichtrobusten zu den am wenigsten robusten und schließlich bedrohten bzw. toten (vgl. Puppel 2007b: 10f.). Gemessen wird die Robustheit u.a. an der Anzahl der muttersprachlichen Sprecher, so dass Deutsch zu den robusten und Polnisch zu den mittelrobusten gehören, während skandinavischen oder südslawischen Sprachen eher leichte Robustheit zuerkannt wird. Für die

Zwecke der Mehrsprachigkeitspolitik und -didaktik wäre nach Puppel (vgl. Puppel/Puppel 2005: 55ff.) das Erlernen in der ökologisch ausgewogenen Triade Muttersprache – Globalsprache – zweite Fremdsprache eine optimale Vorgehensweise. Übertragen auf polnische Verhältnisse korrespondiert diese Einstellung mit dem Konzept DaFnE (vgl. u.a. Hufeisen/Neuner 2003; Chłopek 2011), d.h. Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch als erste vor dem Hintergrund des Polnischen als Muttersprache, was der bereits praktizierten Reihenfolge des Fremdsprachenlernens in polnischen Schulen entspricht, weil Deutsch nicht nur in Polen zu einer typischen Tertiärsprache geworden ist.

Diese Triade finden wir auch in der im Rahmen der Eurolinguistik (vgl. u.a. Grzega 2006; Hinrichs 2010) gestellten Forderung nach einer globalen Dreisprachigkeit: Muttersprache – Weltsprache als Zweitsprache – Drittsprache nach Wahl, weil – den Richtlinien des Europarates folgend – „eine solche Sprachenpolitik das interkulturelle, multikulturelle und transkulturelle Denken fordert und zugleich eine gleichberechtigte Koexistenz von ethnischen/nationalen/regionalen Sprachen unterstützt“ (Grzega 2006: 280f.).

1. Noch vor wenigen Jahren wurde im Kontext der Mehrsprachigkeit die Dominanz des Englischen als erste Fremdsprache nicht ganz ohne Grund auch kritisch gesehen mit der Argumentation: „Das Englische öffnet nicht für Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit, sondern führt zu einer frühen Beschränkung, da die Lerner das Englische als universelles Kommunikationsmittel kennen lernen, ... als *lingua franca*, losgelöst von einzelnen Kulturen.“ (Baur/Chlostka 1999: 29). Heute wird über die Stellung des Englischen als Globalsprache (*lingua franca globalis* – vgl. Grzega 2006: 267) nicht mehr diskutiert. Es geht vielmehr darum, für das Konzept der Mehrsprachigkeit sprachdidaktisch wie kulturell das Beste daraus zu gewinnen.

Den Ausgangspunkt des Konzeptes der Mehrsprachigkeitsdidaktik bildet bekanntlich der Gedanke, dass „zuvor gelernte Sprachen [...] sich auf neu zu lernende Sprachen besonders dann aus[wirken], wenn eine verwandschaftliche Beziehung zwischen diesen Sprachen besteht“ (Apeltauer 2001: 636). Daher ist die Forschung der sog. Interkomprehension und deren Umsetzung in die Praxis am weitesten fortgeschritten (vgl. u.a. Meißner/Reinfried 1998; Klein 2002; Hufeisen/Neuner 2003; Meißner/Picaper 2003; Meißner 2004a, 2004b), was allerdings nicht ausschließt, dass auch nicht verwandte Sprachen nicht nach diesem Konzept erlernt werden können, nur dass die Menge und Art der Gemeinsamkeiten geringer und schwieriger zu erstellen seien.

Die zweite Grundidee dieses Konzeptes ist methodischer Natur und besteht darin „den Lernenden (und auch den Lehrenden) zu zeigen, wie sich mit Hilfe von sprachlichem und nichtsprachlichem Wissen und dem Einsatz entsprechender Lern-Strategien (und Lehrmethoden) Texte in nicht gelernten bzw. bekann-

ten Sprachen erschließen lassen und wie dieses Wissen systematisch beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen eingesetzt werden kann” (Meißner 2004a: 150).

Sprachliches und Nichtsprachliches lassen sich jedoch nicht immer voneinander trennen, insbesondere dort, wo das sprachliche Material zugleich Träger kulturellen (und pragmatischen) Wissens ist und ohne kulturellen Hintergrund schwer zu verstehen ist. Ein gemeinsamer kultureller Hintergrund kann, muss aber nicht, in sprachlichen Gemeinsamkeiten seinen Niederschlag finden. An solchen Erscheinungen zeigt sich die „Verzahnung von Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsaspekten” (Meißner/Reinfried 1998: 20, zit. nach Doyé 2003: 34), die wiederum mit „Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik” verwoben sind und laut Meißner (2004: 57) „nachweislich zu hoher Sprach- und Lernbewusstheit [führen]“. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik war dabei von Anfang an „als eine ‘*Transversaldidaktik*’ konzipiert, welche die ‘einzelzielsprachlichen’ Didaktiken [...] miteinander vernetzen und ergänzen soll” (Meißner 2004a: 150). Meißner (2004b: 57) konkludiert daher: „Wahrscheinlich verbindet sich mit der *Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* und *Neuen Technologien* eine neue Lehr- und Lernkultur, welche die monolingualen Sichtweisen und Lehrpraxen in Teilen relativieren und ablösen wird” (Hervorhebungen im Original – CS). Die monolinguale Sichtweise ist bereits mit dem kontrastiv angelegten Fremdsprachenunterricht zugunsten bilingualer Vorgehensweise weitgehend zurückgetreten, wobei ein solcher Unterricht vor allem auf das Vermeiden des negativen Transfers der Muttersprache und damit potenzieller Fehler in der jeweiligen Fremdsprache als auf das Nutzen des positiven Transfers orientiert war. Das Konzept der Mehrsprachigkeit modifiziert dies so, dass das kognitive Potenzial der bereits erlernten Sprache(n), die Muttersprache eingeschlossen, auf die zu erlernende(n) übertragen wird. Angesichts der Tatsache, dass für eine zweite Fremdsprache, in den polnischen Realien vorwiegend Deutsch, im schulischen bzw. universitären Bereich meist deutlich weniger Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen, aber in etwa gleiche Kenntnisse und Kompetenzen erwartet werden, scheint es umso notwendiger in den Lehr- und Lernmethoden nach Kompensationsmechanismen und Hilfen zu suchen, um in der Drittsprache bessere Lerneffektivität und damit vergleichbare Kenntnisse und Kompetenzen zu erzielen. Dabei muss an die muttersprachlichen Kompetenzen der Lerner in allen gemeinsamen und kulturbedingten Lernbereichen von Anfang an stärker und bewusster angeknüpft werden, da auch das Lernen jeder Drittsprache bewusster und kognitiver ist.

In den letzten Jahren findet die Mehrsprachigkeitsdidaktik sichtliche Unterstützung in kulturwissenschaftlich angelegten Untersuchungen vieler Sprachen, vor allem im Bereich der Lexik, Phraseologie und Parömiologie. In Anlehnung an Černyševa vertreten viele Forscher die Meinung: „Im Zuge des Dialogs treten

die nationalen Kulturen abwechselnd als Nehmer- und Geberkulturen auf. Begleitet wird dieser Prozess von den Übernahmen der Lexeme aus der Gebersprache in die Nehmersprache.“ Und das „ist einer der wichtigsten Wege der Wortschatzerweiterung einer jeglichen Sprache“ (Fadeeva 2011: 330), in dessen Folge „Wörter mit Migrationshintergrund“ (Fadeeva 2011: 338) entstehen. Im Kontext mehrerer Sprachen können sie zu weit verstandenen (europäischen) Internationalismen gerechnet werden, zu denen nach Volmert (1990: 49) auch Intersyntagmen, Interphraseologismen, Intersentenzen und sogar Intertexte gehören. Als Materialbasis für die Mehrsprachigkeitsdidaktik bieten diese einen guten Ausgangspunkt. Die lexikalischen Internationalismen sind dabei am besten lexikologisch, lexikographisch und auch sprachdidaktisch erforscht (vgl. u.a. Bergmann 1995; Schaefer 1990, 2003 und Literatur dort), während Phraseologie wie Parömiologie weiterer Analysen bedürfen und Kulturpragmatik ähnlich wie „Eurotextologie“ am Anfang der Erforschung stehen (vgl. Hinrichs 2010: 729, 739). In der Fremdsprachendidaktik ist inzwischen die Position phraseologischer und fester Einheiten aller Art von einer zusätzlichen oder gar überflüssigen zu einer normalen sprachlichen Erscheinung aufgestiegen, so dass sie von Anfang an in den Unterricht gehören, damit sich die phraseologische Kompetenz gleichzeitig mit anderen Kompetenzen entwickeln kann. Da viele Phraseologismen wie Sprichwörter kulturbelastet und im ganzen europäischen Raum verbreitet sind, gehören sie ähnlich den lexikalischen Internationalismen in die Materialbasis der Gemeinsamkeiten, welche den positiven Transfer unterstützen.

2. Phraseologismen stehen unter dem Aspekt ihrer Gemeinsamkeiten, der Aussonderung der Inter-Phraseologismen und des „sog. grundlegenden europäischen phraseologischen Fonds“ (Eismann 2010: 715) seit mehr als zwei Jahrzehnten im Fokus zahlreicher Untersuchungen (vgl. u.a. Braun/Schaefer/Volmert 1990, 2003; Eismann 2010; Piirainen 2009, 2011). Von den neueren Forschungen, die u.a. auch Materialbasen für die Zwecke der Mehrsprachigkeitsdidaktik ergeben können, seien hier vor allem zwei zu erwähnen: das vier-sprachige, jedoch um weitere beliebige Sprachen erweiterbare Projekt EUPHRAS (vgl. u.a. Jesenšek 2008: 114ff.) und das Projekt „Weit verbreitete Idiome in Europa und darüber hinaus“ (vgl. Piirainen 2009, 2011). Zu „weit verbreiteten Idiomen“ rechnet Piirainen (2011: 157) solche, „die in einer Vielzahl von Sprachen (darunter in geographisch nicht benachbarten und genetisch nicht verwandten Sprachen) – unter Berücksichtigung der jeweiligen historischen Entwicklung und kulturellen Grundlage – in einer ähnlichen lexikalischen Struktur und in der gleichen figurativen Kernbedeutung vorkommen“. Im Zentrum des Forschungsvorhabens „stehen Fragen der kulturellen Gemeinsamkeiten der Sprachen Europas im Bereich des figurativen Lexikons“ (Piirainen 2011: 162), und dessen Ziel

ist die Erarbeitung eines *Lexicon of Common Figurative Units*. Die neulich veröffentlichten Teil-Ergebnisse enthalten eine Liste von 50 in 51–68 europäischen Sprachen verbreiteten Idiomen (Piirainen 2011: 159f.). Eine an das Konzept der oben genannten Triade angepasste didaktische Aufbereitung des phraseologischen Materials steht zwar noch aus, wird aber eindeutig postuliert (vgl. Piirainen 2011: 162).

Frühere, nicht so komplexe und empirisch nicht so abgesicherte mehrsprachige Untersuchungen zeigen, dass im Bereich der Phraseologismen als didaktisches Material vor allem anthropozentrierte Wendungen in Frage kommen, denen bestimmte Universalismen in ihrer semantischen Motivation zugrundeliegen, darunter solche mit Bezeichnungen für äußere und innere Körperteile, Kleidungsstücke, Tiere und Pflanzen, Verhaltensweisen, Gestik und Mimik als Kernwort. Sie bilden Grundlage für Sprachbilder, die im Einklang stehen mit der natürlichen Neigung des Menschen, bildhaft zu sprechen: erstens wegen ihrer stärkeren emotionalen Ausdruckskraft, und zweitens wegen ihrem semantischen Mehrwert als sekundäre Nominationseinheiten. Der Verwendung bildhafter Ausdrücke sind wir uns in der Muttersprache oft nicht bewusst, in der Fremdsprache dafür umso mehr, als wir nicht sicher sind, ob die verwendeten metaphorischen Bilder sich in den beiden Sprachen gleichen oder unterscheiden. Bibel, klassische Literatur und Märchen ergeben in mehreren Sprachen eine der wichtigsten Quellen phraseologischer Ausdrücke. Aus dem vorhandenen Material fiel die erste Wahl auf Phraseologismen, die neben dem gleichen Bild auch eine annähernd gleiche Struktur und Lexik aufweisen, wie das die folgenden Beispiele für die besprochene Sprachen-Triade kurz illustrieren:

Phraseologische Somatismen

- prosić/starać się o *czyjās* rękę || ask for *sb's* hand || um *jds* Hand bitten/anhalten
- potrzebować silnej ręki || need a firm hand || eine feste Hand brauchen
- być *czyjās* prawą ręką || be *sb's* right hand || *jds* rechte Hand sein
- z pierwszej/drugiej ręki || (at) first/second hand || aus erster/zweiter Hand
- mieć czyste ręce || have clean hands || reine/saubere Hände haben
- być w dobrych rękach || be in god hands || in guten Händen sein
- (u)słyszeć *coś* na własne uszy || to hear *sth* with on'e own ears || *etw.* mit eigenen Ohren hören
- mieć (dobrego) nosa do *czegoś* || to have a (good) nose for *sth* || eine (gute) Nase für *etwas* haben
- mieć dach nad głową || to have a roof over *one's* head || ein Dach über dem Kopf haben
- zawrócić *komuś* w głowie || to turn *sb's* head || *jm* den Kopf verdrehen
- zmyć *komuś* głowę || to wash *sb's* head || *jm* den Kopf waschen
- otworzyć *komuś* oczy || to open *sb's* eyes || *jm* die Augen öffnen
- nie wierzyć własnym oczom || cannot believe *one's* eyes || den eigenen Augen nicht trauen

Nominationen biblischer Herkunft

- wilk w owczej skórce || a wolf in seep's clothing || der Wolf im Schafspelz
- gałązka oliwna || the olive branch || der Ölzweig
- oko za oko, ząb za ząb || an eye for an eye, a tooth for a tooth || Auge um Auge, Zahn um Zahn

Phraseologische Nominationen mit Tierbezeichnungen

- (wieść) pieskie życie || (to lead) a dog's life || ein Hundeleben (führen)
- szczwany lis || sly fox || schlauer Fuchs
- koń trojański || the Trojan horse || das Trojanische Pferd
- gruba ryba || a big fish || ein großer/dicker Fisch
- czarna owca w rodzinie || the black sheep in the family || das schwarze Schaf der Familie
- święta krowa || a sacred cow || heilige Kuh

Phraseologische Vergleiche mit Tierbezeichnungen

- traktować *kogoś* jak psa || to treat *sb* like a dog || *jdn* wie einen Hund behandeln
- żyć z *kimś* jak pies z kotem || to lead a cat and dog life || wie Hund und Katze leben
- być dumnym jak paw || to be proud as a peacock || stolz sein wie ein Pfau
- umierać/ginać/padać jak muchy || to die like flies || wie die Fliegen sterben/fallen
- walczyć jak lew || to fight like a lion || wie ein Löwe kämpfen

Verbale Phraseologismen mit Tierbezeichnungen

- zejść na psy || to go to the dogs || auf den Hund kommen
- wylewać krokodyle łzy || to weep/shed crocodile tears || Krokodilstränen ergießen

3. Auch Sprichwörter sind unter dem Aspekt des europäischen Sprichwortguts und der Erstellung von Sprichwortminima Gegenstand mehrerer wissenschaftlicher Untersuchungen und Sammlungen (vgl. u.a. Eismann 2010 und die Literatur dort; Paczolay 1997), wobei für sprachdidaktische Zwecke die Arbeiten zu Sprichwortminima besonders wertvoll sind. Einer gemeinsamen Materialbasis für den triadisch angelegten Fremdsprachenunterricht müsste der Vergleich solcher Minima zugrunde liegen, da sie die bekanntesten und aktuell am häufigsten verwendeten Sprichwörter enthalten. Nicht für jede Sprache sind solche Minima erstellt worden, und auch die existierenden entstanden mit zum Teil recht verschiedenen Erhebungsmethoden. Solange jedoch keine andere vergleichbare Basis zur Verfügung steht, sind die vorhandenen Minima eine willkommene Hilfe (vgl. Szpila 2007; Litovkina/Mieder 2006; Kim 1999). Die Herkunft solcher Sprichwörter entspricht in vielen Fällen der der Phraseologismen, zumal beide Formen auch voneinander gebildet werden. Neben vielen anonymen übernationalen und allgemeinmenschlichen Volksweisheiten, die sich in mehreren Sprachen gleichen, stammen sie vielfach aus der Bibel (B), der antiken, griechischen (G) und/oder lateinischen (L) bzw. späteren Literatur, was die folgenden Sprichwörter illustrieren:

1. Kto pod kim dołki kopie, (ten) sam w nie wpada. **B**
He who digs a pit for others, falls in himself.
Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.
2. Niedaleko pada jabłko od jabłoni. **G/L**
The apple doesn't fall far from the tree.
Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm.
3. Mowa jest srebrem, a milczenie złotem. **B**
Speech is silver(n), (but) silence is golden.
Reden ist Silber, Schweigen ist Gold.
4. Co masz zrobić dziś, nie odkładaj do jutra. **G/L**
Don't/Never put off till tomorrow, what you can do today.
Was du heute kannst besorgen, (das) verschiebe nicht auf morgen.
5. Ten się śmieje najdłużej, kto się śmieje ostatni.
He laughs best, who laughs last./ [He] who laughs last laughs best.
Wer zuletzt lacht, lacht am besten.

Viele solcher gemeinsamen Sprichwörter sind Wandersprichwörter, deren Wanderwege wie bei Wanderidiomen nur über mühsame diachrone Quellenforschungen rekonstruiert werden können. Sprachdidaktisch relevanter scheint ihr Inhalt zu sein, der belegt, dass die thematisierten menschlichen Verhaltensweisen und Werte in der europäischen Tradition für soziale Konventionen und Relationen seit Generationen grundlegend sind, ähnliche bildhafte Assoziationen hervorrufen und ähnlich versprachlicht sind. Nach Permjakov ist das „kaum verwunderlich, handelt es sich bei den betreffenden sprichwörtlichen Klischees doch um derartig einprägsame Formen, um so treffende Modelle verschiedener typenhafter Situationen, daß sie schon längst zum Kultur- und Sprachbesitz vieler Völker wurden. [...] Und es kommt überhaupt nicht darauf an, wer welches Sprichwort von wem übernahm, sondern nur darauf, daß diese Spruchformeln heute in jeder Sprache und Kultur als eigene, unverwechselbare nationale Varianten existieren.“ (Permjakow 1989: 20). Für das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik und folglich einer ausgewogenen Kommunikation ist das ein wichtiger Gesichtspunkt, weil „Mehrsprachigkeit bereichert, öffnet Horizonte für mehrkulturelle Einsichten und Vergleiche“ (Bausch 2001: 4), ohne in diesem Vergleich die eigene Muttersprache aus den Augen zu verlieren.

4. Das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik korrespondiert demnach mit der von Puppel postulierten ökolinguistischen Perspektive in Kommunikation, Sprachforschung und Fremdsprachendidaktik, die zukunftsorientiert ist (vgl. Puppel 2007b: 14) und die Sprachen als ganzheitliches Gebilde vor ihrem sozialen wie kulturhistorischen Hintergrund betrachtet. Diese Perspektive korres-

pondiert ebenso mit einem der Ziele der Eurolinguistik: „die Stärkung, wenn nicht gar überhaupt erst die Erweckung eines Gemeinschaftsgefühls” (Reiter 2006: 14).

BIBLIOGRAPHIE

- Apeltauer, E. 2001. „Bilingualismus – Mehrsprachigkeit”. In: Helbig, G. et al. (Hg.). **Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Teilband.** Berlin. 628–638.
- Bausch, K.R. 2001. **Auftaktveranstaltung zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001 in Nordrhein-Westfalen.** Ansprache, Bochum, den 11. Januar 2001. In: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/slf/bausch/EJS-Vortrag.htm>.
- Braun, P., Schaefer, B., J. Volmert. 1990. (Hrsg.). **Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie.** Tübingen.
- Braun, P., Schaefer, B., J. Volmert. 2003. (Hrsg.). **Internationalismen II. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie.** Tübingen.
- Baur, R. und Ch. Chlosta. 1999. „Begegnung mit Sprachen – Reform oder Konkurs”. In: Gerling, U., Thürmann, E. und A. Nieweler (Hg.). **Wege zur Mehrsprachigkeit.** Soest. 25–34.
- Bergmann, R. 1995. „‘Europäismus’ und ‘Internationalismus’”. Zur lexikologischen Terminologie”. **Sprachwissenschaft** 20. 239–277.
- Chłopek, Z. 2011. **Nabywanie i używanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne).** Wrocław.
- Doyé, P. 2003. „Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts”. In: Meißner, F. J. und I. Picaper. (Hg.). **Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas.** Tübingen. 32–48.
- Eisman, W. 2010. „Phraseologische Gemeinsamkeiten der Sprachen Europas”. In: Hinrichs, U. (Hg.). **Handbuch der Eurolinguistik.** Wiesbaden. 711–728.
- Fadeeva, G.M. 2011. „Entlehnungen als Gegenstand sprach- und kulturwissenschaftlich angelegter Forschung”. In: Fadeeva, G.M., Gusejnova, I.A. und E.I. Karpenko. (Hrsg.). **Aktuelle Probleme der modernen Lexikologie und Phraseologie. Festschrift für Professor I.I. Černyševa zum 100. Geburtstag.** Moskva. 326–340.
- Grzega, J. 2006. **Eurolinguistischer Parcours: Kernwissen zur europäischen Sprachkultur.** Frankfurt am Main.
- Hinrichs, U. 2010. (Hg.). **Handbuch der Eurolinguistik.** Wiesbaden.
- Hufeisen, B. und G. Neuner. 2003. (Hg.): **Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch.** Goethe Institut.
- Jesenšek, V. 2008. **Begegnungen zwischen Sprachen und Kulturen. Beiträge zur Phraseologie.** Bielsko-Biala.
- Kim, K.H. 1999. „Deutsche Sprichwörter im Spiegel der Gesellschaft. Analyse der von Deutschen am häufigsten genannten Sprichwörter”. **Zeitschrift für deutsche Philologie** 118. 87–102.
- Klein, H.G. 2002. „Entwicklungsstand der Eurocomprehensionsforschung”. In: Kischel, G. (Hg.). **EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien.** Aachen. 38–48. Auch in: www.hgklein.de/publikationen.html
- Kornbeck, J. 1996. (Hg.). **Sprachenpolitik und Interkulturalität.** Trier.
- Litovkina, A.T. und W. Mieder. 2006. **Old Proverbs Never Die, They Just Diversify. A Collection of Anti-Proverbs.** Burlington, Veszprém.

- Meißner, F.J. und M. Reinfried. 1998. (Hg.). **Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrer-fahrungen mit romanischen Fremdsprachen**. Tübingen.
- Meißner, F.J. 2004a. „Sprachenlernen zusammendenken. Aufhören, Rücken an Rücken zu forschen, zu planen, zu lehren und zu lernen“. In: Bausch, K.R., Königs, F.G. und H.J. Krumm. (Hg.). **Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts**. Tübingen. 148–162.
- Meißner, F.J. 2004b. „Eurocomprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie“. In: Rutke, D. und P.J. Weber. (Hrsg.). 2004. **Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa**. St. Augustin: Asgard, 47–67. Auch in: <http://www.eurocomresearch.net/lit/meissner.pdf>
- Paczolay, G. 1997. **European Proverbs in 55 Languages with Equivalents in Arabic, Persian, Sanskrit, Chinese and Japanese**. Veszprém.
- Permjakow, G.L. 1989. **Dreihundert allgemeingebrauchliche russische Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten. Ein illustriertes Nachschlagewerk für Deutschsprechende**. Leipzig.
- Piirainen, E. 2009. „Phraseologie und Areallinguistik: ein interdisziplinärer Forschungsansatz“. In: Földes, C. 2009. (Hg.). **Phraseologie disziplinär und interdisziplinär**. Tübingen. 361–374.
- Piirainen, E. 2011. „Weit verbreitete Idiome und das „Lexikon der gemeinsamen bildlichen Ausdrücke“ – Gewinn für den Fremdsprachenunterricht?“. **Deutsch als Fremdsprache**. Jg. 48. H. 3. 157–165.
- Puppel, S. und J. Puppel. 2005. „Zagadnienie percepcji języka naturalnego w triadzie: język ojczysty – język globalny – język sąsiedni na przykładzie triady język polski – język angielski – język niemiecki w ujęciu ekolingwistycznym: próba typologii“. In: Puppel, S. (Hg.): **Scripta Neophilologica Posnaniensia** Tom VII. Poznań. 55–95.
- Puppel, S. 2007a. „Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturo-wo-językowo-komunikacyjnej“. In: Puppel, S. (Hg.). **Spółeczeństwo – kultura – język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji. Scripta de Communicatione Posnaniensi I**. Poznań. 79–94.
- Puppel, S. 2007b. „Tężyzna języków naturalnych“. In: Chałacińska-Wiertelak, H. und K. Kropaczewski. (Hrsg.). **Dyskurs wielokulturowy**. Łódź. 7–15.
- Reiter, N. 2006. „Rezension zu Joachim Grzegas Buch *Eurolinguistischer Parcours*“. **Journal for Euro-linguistik** 3. 14–19.
- Schaeder, B. 1990. „Versuch einer theoretischen Grundlegung der Internationalismen-Forschung“. In: Braun, P., Schaeder, B. und J. Volmert. (Hrsg.). **Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie**. Tübingen. 34–46.
- Schaeder, B. 2003. „Neuerlicher Versuch einer theoretischen und methodischen Grundlegung der Internationalismen-Forschung“. In: Braun, P., Schaeder, B. und J. Volmert. (Hrsg.). **Internationalismen II. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie**. Tübingen. 71–107.
- Szpila, G. 2002. „Minimum paremiologiczne języka polskiego – badanie pilotażowe“. **Język Polski** LXXXII/1. 36–42.
- Volmert, J. 1990. „Interlexikologie – theoretische und methodische Überlegungen zu einem neuen Arbeitsfel“. In: Braun, P., Schaeder, B., Volmert, J. (Hrsg.). **Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie**. Tübingen. 47–62.
- Wiertelowska, J. 2011. „Translingwalne nauczanie języka angielskiego w triadzie: język ojczysty – język globalizujący – inny język obcy: podejście ekolingwistyczne“. In: Puppel, S. (Hg.). **Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej. Scripta de Communicatione Posnaniensi III**. Poznań. 145–157.



ON SOME BARRIERS TO EFFECTIVE FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

1. Introduction

Mastering communication skills has become the ultimate goal of language didactics though the concept of communicative competence evolved from linguistic and sociolinguistic theories of language and communication. After a brief analysis of the evolution of the concept of language which has had an impact on foreign language teaching theories, the paper will describe a study conducted in order to detect communication difficulties learners of English encounter in the foreign language classroom. It will discuss such barriers as *the foreign language (English)*, *limited language resources*, *foreign language skills*, *the classroom situation*, *the communicative task* and *the roles of participants*, i.e. the learner's and the teacher's roles. As it has been claimed by researchers, unless foreign language learners learn to communicate in the classroom, they will never be capable of communicating in real life situations. Therefore, having investigated the learners' communicative conventions, the paper will include some pedagogical implications.

1.1. Evolution of the concept of competence in language didactics

In the last fifty years foreign language teachers have observed changes in the understanding of the goal of foreign language education. The concept of language competence has evolved from a narrow linguistic understanding to a wider concept of intercultural communication competence. At the onset of language didactics as a scientific field of enquiry, foreign language teaching was mainly under the influence of linguistic theories of the time. One such influential theory was proposed by Chomsky (1965). He introduced the concept of language *com-*

petence, which drew on the relationship between the linguistic knowledge of fluent speakers of a language and their comprehension (i.e. competence) and their actual production (i.e. performance)¹. Linguistic competence has been defined as the knowledge of particular languages, by virtue of which speakers are able to produce and understand utterances in those languages (Lyons 1968: 11). This competence encompasses rules of grammar, vocabulary and all other language components, as well as grasping mutual relationships in the using of languages by an ideal speaker. Performance was not of interest to linguists working within Chomskyan paradigm. Yet, while performance presupposes competence, the opposite is not true. Still the theory influenced language teaching methodology for some time, making linguistic competence the major objective of foreign language teaching. For example, the so called ‘cognitive method’ (Komorowska 1974) or what Marton called a ‘reconstructive learning strategy’ (Marton 1988: 57–85) rested on the premise that knowledge of grammatical rules is the basis of language competence and should be developed prior to other components of language.

In the 1970s, many researchers looked for an alternative model of language competence. Hymes (1972) noted that ability to use a language is a part of competence as not only are cognitive factors involved but social ones as well. Hence its meaning ought to include the ability to relate to others with accuracy, clarity, comprehensibility, coherence, expertise, effectiveness and appropriateness. He refers to child’s sociolinguistic competence which apart from grammar includes a system of use “regarding persons, places, purposes, other modes of communication, etc. – all the components of communicative events, together with attitudes and beliefs regarding them” (Hymes 1975: 75). This he called *communicative competence*. Hymes’s model includes formal constraints (formal possibility), implementation constraints (feasibility), appropriacy constraints (context adequacy), and actual behaviour (whether or not something is in fact done) (Hymes 1972: 84). Such competence is “relative, not absolute, and depends on the cooperation of all participants involved” (Savignon 1983: 9).

The 1980s witnessed a gradual shift from formal competence to a more behavioural orientation of communicative competence in the context of second and foreign language learners and users. For example, Canale and Swain (1980), inspired by Hymes, have created their own model containing four subcompetences: grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence, and strategic competence. They are mutually interdependent and the level of achievements within each competence influences the degree of communicative success.

¹ Such distinction between the two concepts had already been noted in de Saussure’s (1916) *la langue* and *la parole*.

With time more and more elaborate models of language competence were proposed for second language acquisition emphasising interactional nature of language communication (e.g. Spitzberg and Cupach 1984; Bachman 1990). They motivated a new approach to foreign language teaching, namely Communicative Language Teaching (CLT), which as Komorowska (1988) rightly notices is not a method but in fact different approaches which share communication as means to an end in foreign language teaching. Marton (1988: 34–56) calls this a ‘communicative learning strategy’.

However, the type of language didactics is not an only determinant of teaching success in L2 communication. Researchers have identified a factor which they named ‘willingness to communicate’ (WTC), which first was explored in the context of L1 acquisition and defined by McCrosky and Richmond (1987) as a tendency to get involved in the process of communication of one’s own will. The researchers (1990) have hypothesised that WTC derives from lack of anxiety and perceived competence. Many studies attempted to explore if WTC was culture dependent and, as noted by Mystkowska-Wiertelak and Pietrzykowska (2011: 122), their outcomes “confirmed the existence of significant differences between countries and cultures”. Apart from cultural background WTC in L1 seems to be dependent of many factors such as the degree of intimacy, the level of formality, the topic under discussion, the number of participants. The study of WTC was soon extended to L2 communication, yet as observed by MacIntyre et al. (1998: 546), WTC in L2 cannot be understood as “a simple manifestation of WTC in the L1”. They constructed a six-layered pyramid model that encapsulates potential influences leading to a communicative event. It involves inter-group relations and learner’s personality, affective and cognitive context of an individual in relation to the target group, the social situation and communicative competence, motivational factors, desire to communicate with a person as well as state communicative self-confidence, WTC which they specified as “a readiness to enter into discourse at a particular time with a particular person or persons, using a L2” (McIntyre et al. 1998: 547) and finally actual communication which is a pinnacle of the pyramid. Yashima (2002) referred to what she named ‘international posture’ (IP) as a significant factor for WTC. She (2002: 57) defined IP as “openness and favourable disposition towards other languages and cultures, interest in foreign affairs and non-ethnocentric outlook on life”. A series of studies (e.g. Yashima 2002, Yashima et al. 2005) have confirmed that WTC and IP generate eagerness to communicate in the target language with reference to Japanese learners. However, a study by Mystkowska-Wiertelak and Pietrzykowska (2011) has found only weak correlation between WTC and IP in the study of Polish prospective EFL teachers. Their WTC was also considerably low (a mean value of 2.49 in a five-point Likert-scale). It seems that communication skills are not easy to develop in L2.

Currently, communicative competence as the goal of foreign language didactics is being replaced by the concept of *intercultural communicative competence* (henceforth ICC), popularized by Byram. As noted by Hall (2002: 109), ICC is “qualitatively different from the competence that members develop as native speakers of social groups and communities”, and involves “knowledge, skills and attitudes at the interface between several cultural areas including the students’ own country and a target language country” (Risager 2005: viii).

Researchers have shown a considerable divergence in identifying components of what is referred to as intercultural communicative competence (ICC). One of the better known models is that proposed by Byram (1997), who emphasizes that apart from linguistic, sociolinguistic and discourse competence ICC requires certain attitudes, knowledge and skills. The attitudes include curiosity, openness and readiness to meet other cultures and the speaker’s own without being judgmental. The knowledge applies to both social groups and to their products, practices and “the general processes of societal and individual interaction” (Byram 1997: 51). The ICC skills, apart from consisting of critical cultural awareness, also include interpretation, relating, interaction and discovery.

ICC defined as “the ability to communicate effectively in cross-cultural situations and to relate appropriately in a variety of cultural contexts” (Lázár *et al.* 2007: 9) has become a goal of European education, and foreign language education is particularly well suited to target this goal (Sheils 1991). Effective communication is the target of both concepts, communicative competence and intercultural communicative competence and hence it is the main objective of the foreign language education. The study delineated below seeks an answer to the following question: What are the obstacles in developing effective communication among foreign language learners in the classroom context where there is no support from outside the classroom?

2. The study

2.1. Study design

Research conducted in Poland among **154 university students**, nonnative speakers of English, aimed at identifying and describing selected communication barriers that foreign language learners encounter in their attempts to convey meaning in the language that has not been fully mastered. The participants were enrolled in intermediate and advanced language classes through oral and written tests of both receptive and productive language skills², with the focus on English grammar and lexicon.

² Receptive skills testing included tests on reading and listening whereas productive skills tests focused on oral communication and writing.

The subjects ranged in age from 19–34. Their L1 background was Polish and most of them studied in order to become teachers of English. The investigative questions which were posed concerned primarily some barriers inherent in the English language and the EFL classroom situation. The study presented in this article is based mainly on **observational research** (participant and non-participant observations) in university classroom settings. The observations were conducted during the students' EFL classes (48 students), EFL methodology classes (61 students) and applied linguistics seminars (45 students). However, it also included learner **questionnaires** (154 questionnaires collected) and **reports** (which concerned the classes and communicative tasks observed, $n = 48$); the research tools were accompanied by **interviews** with some of the learners and their EFL teachers.

2.2. Results presentation and analysis

As the study has shown some barriers to successful communication occur due to some limitations inherent in the language itself, but they do not end there. The foreign language learner and the environment in which he/she acquires the language, i.e. the classroom, may create barriers to effective foreign language communication. The three groups of observed categories of communication barriers are reported below.³

2.2.1. Communication problems inherent in the target language

As it has been observed some communication problems that the language learners encountered are rooted in the foreign language itself. Among the most common barriers experienced by the subjects of the study that may result from the English language are:

- polarization,
- indiscrimination,
- fact-inference confusion,
- the use of clichés and euphemisms.

³ The paper demonstrates some **overall results** of a series of studies which aimed at investigating communicative behaviour of both learners and teachers of English as a Foreign Language (see also Nowacka "EFL classroom as a barrier to communication – the learner's perspective" (in press); Nowacka "Examining EFL teachers' non-verbal behavior in the foreign language classroom" (in press); Nowacka, D. 2009. "The role of teacher's behavior in promoting classroom communication" In: Bretones Callejas, Carmen et al. (Eds.). *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind*. Almeria: AESLA & University of Almeria, 501–513; Nowacka, D. 2009. "Overcoming communication problems – how creative foreign language learners become". In: Bebre, R. et al. (eds.). *Creative personality vol. VII*. Riga: Scientific Institute of Creativity RTTEMA). 191–200.

Polarization can be defined as the learner's tendency to describe a person, an object or an event in either-or terms. This means that the learner who uses polarized language tends to overuse vocabulary items that describe well-defined extremes and few words to describe midpoints. Nevertheless, there are some communicative situations in which polarized language is appropriate. For example "Mary went to school or she didn't". However, there are degrees of, for example: *eating, learning, reading*, etc. These were the "shades" of particular vocabulary items that the students encountered problems with while conveying specific meaning. In such instances the clarity of the message was hampered and the intended meaning was not transferred.

Another frequent communication obstacle that originates in the language is *indiscrimination*. It can be described as communicating via stereotypes or other oversimplified images of people, objects or events. The students' use of indiscrimination in communication led to the rejection of messages that contained new information or the information that did not comply with the established categorization. Hence, similarly to polarization, indiscrimination has been assumed to damage the clarity of a message and as such may lead to communication disruptions.

The next communication problem experienced by the foreign language users refers to the tendency to interpret inferences, i.e. subjective conclusions that are suggested by observations, as if they were facts, i.e. statements based on facts. Therefore, *fact-inference confusion* was found to impede the reception of a message and consequently resulted in misunderstandings or communication breakdowns. For example: a student's statement: "She is a good teacher" was understood in a variety of ways as other students' definition of "being a good teacher" may be dependent on their needs, expectations and beliefs concerning the teaching process. Similarly, the utterance (in a picture reconstruction task) "...and there is a beautiful woman..." led to some communicative confusions as beauty and its understanding is a subjective inference expressed by an interlocutor.

Similarly, *clichès*, i.e. trite expressions that convey a common or popular thought, lacked originality in communication because of their overuse. Clichès may be clear to some language users but a student learning English as a foreign language may have problems interpreting them and eventually may misunderstand the message or ignore its impact. This may be exemplified by the student's utterance: "... and he worked like a dog...", which was miscomprehended by his interlocutor. Other misunderstood expressions included: "acid test", "cold, hard facts", "tempest in a teapot", "undercurrent of excitement", etc. Finally, the use of *euphemisms*, i.e. inoffensive words or phrases often used while trying to avoid offensive language, resulted in communication breakdowns. For example: such words/expressions as *downsizing* (firing personnel), a *preowned car* (a used car), though appropriate in certain communicative situations, affected the precision of a message and most of the students failed to receive the intended meaning.

2.2.2. Communication problems and the foreign language learner

The most common impediments mentioned by the respondents in the questionnaires and also observed in the study may be directly related to the learner's behaviour. These include among others:

- communication and language anxiety,
- inappropriate use of language skills,
- communicative interference.

The study findings may point to *communication/performance anxiety* as one of the main communication problems a language learner may encounter when developing communicative competence in the foreign language. It can be described as a form of stress specifically related to communication and was visible in the learner's fear of engaging in communicative interactions. The learners responded with fear or uneasiness to any communicative situation which they perceived as a threat to their self-esteem. The study conducted among the university students has shown that performance anxiety can result in the near-total or total loss of communicative ability. 82% of the students who experienced performance anxiety resorted to *avoidance* or *abandonment strategies* while completing communicative tasks, i.e. they avoided tasks that required asking and answering questions, making presentations, working on projects, role-playing or simulations. They refused to discuss specific topics and most frequently they assumed the role of a passive observer/listener rather than the role of an active participant. However, as it has been observed the foreign language learner's communication anxiety may stem from linguistic deficit, i.e. insufficient foreign language repertoire, which can be referred to as *language anxiety*. It occurs when the learner is unable to use foreign language vocabulary items and grammatical rules accurately and appropriately in different communicative situations. The university students who participated in the study have been described as advanced language users, i.e. those whose mastery of the foreign language system allows for producing the language in a near-native-like manner. However, 93% of the students pointed at linguistic deficit as the main communication problem. They indicated the importance of practicing English in various, meaning-oriented communicative tasks and activities, not only to learn vocabulary items and grammatical forms but to become *context-sensitive*, i.e. to use lexicon and grammar appropriately in different communicative situations. The students admitted that vocabulary and grammar learning to be successful, it should be an integrated part of the discourse. When the students were to learn decontextualized words, it offered them limited communicative value and created another barrier to effective foreign language communication.

In foreign language teaching and learning a target language is frequently separated into two dominant skills: (1) *receptive skills*, i.e. listening and reading;

(2) *productive skills*, i.e. writing and speaking. However, in real-life communicative situations the skills are *interdependent*. Communication, being a two-way process between the sender and the receiver of a message, involves both productive and receptive skills in order to transfer and understand the meaning of a message. As it has been mentioned earlier, the retention of decontextualized words without a threshold level of language skills offers little or no communicative value and does not allow for developing communicative competence in the foreign language.

As regards the use of language skills, the nonnative university students of English who took part in the study pinpointed problems concerning *psychosocial functions of listening* as the reason for communication breakdowns. The majority of the students who participated in EFL classes (34 out of 48 students) encountered difficulties with differentiating between interactional and transactional scenes and events. Interactional language, which is used in order to establish and maintain social relationship, may be described as *person-oriented*. In the foreign language classroom interactional language used by the teacher helps to create a conducive climate; the teacher's casual conversation with learners, identifying with their concerns and respecting them and their attempts to communicate in an imperfect language are intended as contributions to foreign language conversations rather than passing on knowledge or information. While completing interaction-oriented communicative tasks, 62% of the students resorted to inappropriate questioning strategies (as reported in observation sheets). They tended to focus on the process of learning and did not manage to establish good learning conditions and relationship with the teacher and other students. In transactional (*message-oriented*) language tasks, the premium is on the precision of a message. Nevertheless, the students encountered most problems with verifying understanding and conveying propositional information. Only 13% of the students resorted to confirmation checks while focusing on the content of the message. In transactional tasks 38% of the students used *the strategy of egospeaking*, i.e. they were more interested in what they intended to say rather than how their communication partners responded to the message. What is more, they tried to focus on the whole content of a message and could not tolerate less than total understanding.

Furthermore, the study also revealed that even the learners whose level of foreign language proficiency can be described as advanced employ *inefficient listening strategies* which create a barrier to successful communication. The most common listening barriers included *selective listening*, i.e. responding only to the points with which the student agrees (15% of the respondents), *insulated listening*, i.e. avoiding topics that the learner perceives as unpleasant, uninteresting, or too controversial (76% of the students); *pseudolistening*, i.e. displaying the behaviour which imitates attentive listening, such as nodding the head at

appropriate moments, making facial expressions indicating interest (78% of the students)⁴.

The third barrier to effective foreign language communication that could be observed in the research project results from *communicative interference*. It occurs when the learner unconsciously uses the sociocultural rules of his/her native language communication while communicating in the foreign language. This often leads to the learner's failure to express himself/herself or to interpret the meaning of a message in a way which would be appropriate in the foreign language. The university students who took part in the communicative tasks (n = 48) had difficulty with grasping the meaning of the speaker's intention and with identifying the impact of the message. Their pragmatic failure included:

1) Inappropriate interruptions which encompassed both inappropriate register, off-topic information, etc. (57% of the students provided examples of the communicative behaviour);

2) Failure to take the initiative in interactions (24% of the students relied heavily on their interlocutors' communicative initiative);

3) Failure to recognize closing acts (11% of the students were unable to terminate communicative exchanges);

4) Unacceptable topic nomination (8% of the students resorted to ineffective communication strategies and English lexicon while nominating a topic).

2.2.3. Communication barriers and the foreign language classroom

It has been assumed that the main impediments to the process of foreign language communication are: (1) *limited context* in which foreign language learning takes place (mainly the classroom) and (2) *limited exposure* to the target language.

87% of the respondents stated that they are unable to bridge the gap between *pedagogic* and *non-pedagogic communicative situations*. They described themselves as *classroom learners* whose repertoire of effective communication strategies is rather limited. What is more, they often experienced discomfort while using a casual, conversational style and had fewer linguistic alternatives available to them for performing speech acts appropriately. They tended to use the so-called University English for all situations, in which case their interlocutors perceived them as *overformal*. Furthermore, all of the students revealed increased levels of communication anxiety when they were to communicate informally which in turn lowered their willingness to communicate. Furthermore, among the most frequent factors that impede the communication process in the foreign language classroom, as reported by the students in the questionnaires, *the role*

⁴ The numerical and percentage data are inferred from lesson and communicative task reports which were completed while observing the lesson/task (non-participant observation).

the teacher adopts plays a significant part. The role determines whether classroom interlocutors use conversational strategies implying either *affiliation* or *dominance*. However, as it was observed in the study, *active listening* constitutes an indispensable feature which leads to mutual understanding and proper interpretation of classroom messages (this stance was also confirmed by the students' statements in the questionnaires). The strategy of active listening required from the teachers some interpretation of the message and context, and hence it included two substrategies which may be referred to as:

- 1) *Collaborative listening strategies*, i.e. those that require the teacher and the learner(s) to work together in order to construct a communicative discourse;
- 2) *Non-collaborative listening strategies*, i.e. those that require attentive listening and observation with no direct intervention.

What is more, the respondents agreed that the communicative teacher's priority is to actively respond to learners' needs and interests. In their view, a teacher who adopts the role of an active listener is no longer a mere dispenser of linguistic knowledge but more of a conductor who directs the classroom event. Such a teacher possesses more than skills and competence in the target language, but has *sensitivity* to learners' interests and linguistic needs.

Another barrier to communication which often originates in the EFL classroom and which was observed in the study is *the learner's task differentiation*. The process of communication consists of different genres of discourse, (e.g. *conversations, discussions, public speaking, narratives, instructions, inquiring, requesting*, etc), and as such it requires the speaker to organize utterances appropriately to particular tasks. In their questionnaires the respondents admitted to having problems with *the structured aspect of oral communication* and pointed to problems which concerned arranging an oral communicative act and establishing relations between its different parts. Interestingly this was also confirmed in the task reports, namely: 69% of the students had difficulties with *coherence in oral communication* whereas only 13% experienced such problems in written communication. As far as *lexical cohesion* is concerned, 21% of the subjects had problems with binding their discourse together through inserting interrelated words, repeating words and phrases, etc. *Grammatical cohesion* caused more problems, namely 43% of the subjects perceived it as a barrier to effective foreign language communication. The students encountered most problems with *anaphoric reference*, i.e. using pronouns to refer back to what they have uttered, or *substitution problems*.

3. Conclusion and pedagogical implications

Summing up, at present communicative teaching induces teachers to adopt more learner-centered management skills. The teacher's task is to organize the lesson as a starting point for communication as well as communicative tasks and

activities. One of the ways to create the atmosphere supporting genuine communication in the foreign language classroom is through the use of such tasks/activities that necessitate meaningful interaction. Such activities include an opinion, information, or reasoning gap, hence there is a clear purpose for students to communicate. The teacher's role then is to monitor the activity/task and reject the eagerness to supply the shortcomings in syntax and lexicon, but use these gaps as a source for communicative practice. Thus, classroom communication entails active listening, which sees the teacher as a thoughtful and responsive listener who knows when to take a direct action and when to allow learners to deal with a communicative encounter independently. What is more, the teacher may facilitate the process of communication by being a needs analyst, a counselor and an interdependent participant whose ability to use knowledge and skills appropriately and effectively helps to achieve an intended goal. As it has been observed in the university study, for genuine communication to occur in the foreign language classroom, the teacher's interaction with students should go beyond mere display questions. The interaction should be based on a transfer of information and should include a variety of communication strategies. Therefore, the teacher also performs manifold secondary roles, such as *a learner/strategy trainer, an organizer of communicative tasks and activities, and a guide* within communicative practice.

What is more, the communicative language classroom centers around the presupposition that learning how to communicate is only achieved through communication. Nevertheless, foreign language learners while attempting to communicate in the language that has not been fully developed tend to experience communication anxiety that creates some barriers to effective foreign language communication. The university students in Poland who were nonnative speakers of English admitted that they felt hesitant about communicating with other learners or the teacher mainly due to inadequate linguistic repertoire and they would welcome some teacher support. As it can be inferred from their statements, the students could perform substantially better when offered some teacher support which should include the following: emotional support, language support, task/activity support, and nonverbal support.

The teacher's emotional support should be oriented towards providing comfort, creating pleasant atmosphere in the foreign language classroom, offering positive feedback rather than focusing on language imperfections, and attentive listening without being judgmental. The teacher's attempt to recognize sources of the learner's communication anxiety is of paramount importance.

Language support offered by the teacher may help foreign language learners to overcome barriers resulting from insufficient linguistic repertoire, and to deal with communication problems inherent in the language. For example, the teacher may increase the learners' English *vocabulary* to include: (1) items that de-

scribe “midpoints”, not only colorful extremes; (2) items that help the learners to distinguish facts from inferences; and (3) items that enable them to avoid clichés and sexism. Furthermore, the teacher should offer help with meaning clarification, and should provide learners with some *effective communication strategies*. Thus, the teacher focuses on both the message and the process of negotiating meaning. What is more, communicative tasks that involve *interactive listening and speaking* may be of high value. In such tasks, the foreign language learner pays attention to both main and supporting ideas, offers feedback, is concerned about the content of a message and the intent and feelings of the interlocutor. In interaction-oriented activities learners are trained in the use of effective listening strategies that help them to distinguish main from supporting ideas. By working on instant or only slightly delayed feedback, they learn how to offer appropriate feedback to their interlocutors. What is more, differentiating between interactional and transactional language draws the learner’s attention to the intent of the sender of a message. Finally, distinguishing emotion- and attitude-loaded words from purely descriptive ones helps the learner to deal with the feelings of the interlocutor and appropriately transmit a message.

Task/Activity support occurs when the teacher acknowledges the learners’ effort to complete a task and supports them while dealing with it. The teacher may try to eliminate some threats to the learner’s ego by making learning more enjoyable and providing a more focused attitude towards learning by setting goals on a daily basis. What is more, managing the learner’s emotions while they are completing a task positively influences classroom communication and prevents some communication problems that are caused by performance anxiety. Therefore, using affirmations, positive nonverbal messages, stressing importance of communication even though it may be imperfect and providing feedback regarding the learner’s success in conveying the meaning all contribute to enhancing classroom communication.

The teacher’s nonverbal support involves accompanying, maintaining, reinforcing, or modifying classroom communication by nonverbal concomitants.

It has been observed that due to the teacher’s support, a learner is actively and personally involved, knowing that he/she is respected as an individual with all his/her views, interests, strengths and weaknesses. The communicative teacher also endeavors to secure a positive communicative experience via helping students to accept communication difficulties and linguistic disruptions as an indispensable element of a communication process. This opens the door to more foreign language practice and eventually enables the learner to deal with communication problems.

This stance carries far-reaching implications for the teacher’s role in the classroom as it is the teacher who directs the process of communication and creates a vibrant learning environment in which foreign language learners acquire skills necessary to overcome communication barriers.

REFERENCES

- Bachman, L.F. 1990. **Fundamental considerations in language testing**. New York: Oxford University Press.
- Byram, M. 1997. **Teaching and assessing intercultural competence**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. and M. Swain. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". **Applied Linguistics** 1. 1–47.
- Chomsky, N. 1965. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, P and E. Pearse. 2000. **Success in English teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Kasper, G. and E. Kellerman. (eds). 1997. **Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives**. London/New York: Longman.
- Hall, J.K. 2002. **Teaching and researching language and culture**. London: Longman.
- Hymes, D. 1972. **Reinventing anthropology**. New York: Pantheon Books.
- Hymes, D. 1975. **Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Komorowska, H. (ed.). 1988. **Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego**. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Komorowska, H. 1974. "Metoda audiolingwalna i kognitywna w nauczaniu języków obcych". **Przegląd Pedagogiczny** 4. 47–60.
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G.S. and Ch. Peck. (eds.). 2007. **Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators**. Strasbourg: European Centre for Modern Languages.
- Lázár, I. 2007. "Guidelines for the teaching of intercultural communicative competence (ICC)". **Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators**. In: Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G.S. and Ch. Peck. Strasbourg: European Centre for Modern Languages. 5–11.
- Lyons, J. 1968. **Introduction to theoretical linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacIntyre, P.D., Clement, R., Dörnyei, Z. and K.A. Noels. 1998. "Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation". **Modern Language Journal** 82. 545–62.
- Marton, W. 1988. **Methods in English language learning**. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCrosky, J.C. and V.P. Richmond. 1987. "Willingness to communicate". In: McCrosky, J.C. and J.A. Daly. (eds.). **Personality and interpersonal communication**. Newbury Park, CA: Sage.
- McCrosky, J.C. and V.P. Richmond. 1990. "Willingness to communicate: A cognitive view". **Journal of Social Behavior and Personality** 5. 19–37.
- Mystkowska-Wiertelak, A. and A. Pietrzykowska. 2011. "L2 willingness to communicate (WTC) and international posture in the Polish educational context". *Studies in Second Language Learning and Teaching (SSLLT)* 1/1. 119–134.
- Nowacka, D. 2009a. "The role of teacher's behavior in promoting classroom communication". In: Bretones Callejas, C. et al. (eds.). **Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind**. Almeria: AESLA & University of Almeria. 501–513.
- Nowacka, D. 2009b. "Overcoming communication problems – how creative foreign language learners become". In: Bebre, R., Karpova, A., Magyari-Beck, I., Tomassoni, R., Fusko, A., Ozolina-Nucho, A., Markus, D. and M. Marnauza. (eds.). **Creative Personality** vol. VII. 191–200.
- Nowacka, D. "EFL classroom as a barrier to communication – the learner's perspective" (in press).
- Nowacka, D. "Examining EFL teachers' non-verbal behavior in the foreign language classroom" (in press).

- Risager, K. 2005. "Foreword". In: Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., del Carmen Mendez García, M. and P. Ryan. (eds.). **Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation**. Clevedon: Multilingual Matters. vii–ix.
- Saussure de, F. 1959 [1916]. **Course in general linguistics**. New York: Philosophical Library.
- Savignnon, S. J. 1983. **Communicative competence: Theory and classroom practice**. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Spitzberg, B. and W. Cupach. 1984. **Interpersonal communication competence**. Beverly Hills, CA: Sage.



GLOTTODIDAKTIK UND (SPRACH) ÖKOLOGIE; ÖKOKRATISCHE GLOTTODIDAKTIK

1. *Glottodidaktik* ist ein Wissenschaftsbereich zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, des Lernens und Lehrens natürlicher fremder Sprachen. Dieser Wissenschaftszweig wurde in Polen von Professor Ludwik Zabrocki 1966 gegründet; die Benennung wurde von Professor Jan Wikarjak geprägt (hauptsächlich für die Zeitschrift *Glottodidactica* zur Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts, die bis heute herausgegeben wird) (Zabrocki 1966: 3–42). Glottodidaktik als Wissenschaftsbereich umfasst die Menge von Theorien, die sich auf das Lernen und Lehren der natürlichen (Fremd- und Zweit-)Sprachen in jedem Alter beziehen; gemeint ist die Klasse aller Theorien, bzw. Konzeptionen, Ansätze, innerhalb deren methodologische Rekonstruktionen der Lehr- und Lernprozesse durchgeführt sind (Skowronek 1997: 10).

Glottodidaktik ist eine interdisziplinär orientierte wissenschaftliche Disziplin (Szczodrowski 2009: 7) mit eigenem Forschungsgegenstand (Lehr- und Lernprozesse natürlicher fremder Sprachen), eigenen Forschungszielen (Optimalisierung der Lehr- und Lernprozesse), eigenen Forschungsmethoden (meist induktive Methoden zur Beschreibung des Lernens und Lehrens); sie ist eine nomothetische Disziplin (sie verwendet Explikationsverfahren und formuliert wissenschaftliche Gesetze; die Beweisführung ihrer Gesetze erfolgt auf der Basis der empirischen Kontrolle der Theoreme und Hypothesen, oder auf der Basis von Explikationen) (Skowronek 1997: 9–15).

Glottodidaktik umfasst sowohl die Beobachtung des praktischen Fremdsprachenunterrichts als auch den Fremdsprachenunterricht als Forschungs- und Erkenntnisgegenstand (Grucza 1979: 5; Pfeiffer 1986: 215), der wiederum der Praxis dienen soll (Pfeiffer 2001). Das eigentliche Untersuchungsobjekt der Glottodidaktik ist das menschliche Handeln im Prozess des Sprachenlernens und -lehrens, also der sprachlich-kommunikativ handelnde Mensch.

Dieses menschliche Handeln ist subjektorientiert und gerichtet auf das Erreichen bestimmter gesellschaftlich und individuell-pragmatischer Resultate, also einer gesellschaftlichen Effektivität. Der sprachlich-kommunikativ handelnde Mensch wird als humanistische Struktur aufgefasst, d.h. der Mensch handelt zielbewusst, intendiert, hierarchisiert. Seine Vorhaben, Absichten werden zielbewusst realisiert, um zum Präferenzziel (dem Hauptziel) durch die Realisierung der Teilziele effektiv zu gelangen, entsprechend seinem Wissen (seinen Überzeugungen, seinem Bewusstsein), unter Respektanz gesellschaftlicher Normen und Direktiven (Skowronek 1997: 58–60).

Einen wesentlichen Beitrag zur wissenschaftlichen Selbständigkeit der Glottodidaktik haben Wilczyńska und Michońska-Stadnik (2010: 30–79) geleistet. Die Autorinnen definieren das mehrdimensionale Untersuchungsobjekt der Glottodidaktik, Lernen und Lehren von Fremdsprachen/Zweitsprachen im verschiedenartigen Schulkontext als empirisch, typisch menschlich, im Grenzgebiet zwischen Humanwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften; der Glottodidaktik werden drei Vorgehensweisen zugeschrieben: eine interdisziplinäre, eine mehrdimensionale und eine pluralistische Vorgehensweise. Da nicht alle Lehr- und Lern-Phänomene der unmittelbaren Beobachtung und Erkenntnis zugänglich sind, ist es wichtig, solche Konzeptionen und Theorien zu erstellen, die das gesamte Forschungsobjekt modellieren. Wilczyńska und Michońska-Stadnik schlagen den folgenden Weg vor: von der Klassifizierung beobachteter Phänomene (*Wie ist es?*) zu allgemeineren Korrelationshypothesen (*Inwiefern ist es so?*) und Erklärungshypothesen (*Warum ist es so?*) zu gelangen.

Szczodrowski weist auf die besondere Notwendigkeit hin, sich sowohl mit Entschlüsselungs- und Verschlüsselungsvorgängen von fremdsprachlichen Strukturen als auch mit deren Einspeicherung zu befassen; der Autor tut es im Rahmen der *Glottokodematik* (Szczodrowski 2004; 2009), als Nachfolge der von Ludwik Zabrocki (1966; 1975) vorgeschlagenen Kodematik der Sprachstrukturen in kybernetisch-kommunikativen Systemen.

Als eigentliches Forschungsobjekt der Glottodidaktik lässt sich der sprachlich-kommunikativ handelnde Mensch als Lerner und Lehrer ansehen, so wie Gruzca (1997: 15) den Menschen als ein sprach-, wissens- und kulturgenerierendes Wesen als Forschungsobjekt der Linguistik auffasst.

1a. Sprache erweist sich glottodidaktisch als dreifach relevant:

(i) weil Sprache im FSU das Unterrichtsobjekt ist, als fremde Sprache (Objektsprache),

(ii) weil Sprache im FSU zwischen Lehrern und Lernern sowie zwischen den Lernern untereinander als gemeinsame Unterrichtssprache (Subjektsprache) vermittelt,

(iii) weil sie die Sprache der Beschreibung für die Theorieformung und Theoriebegründung ist (Metasprache) (Skowronek 1997: 22).

Nach Grucza (2007: 364) ist Sprache „eine menschliche Eigenschaft, die aus Fähigkeiten besteht, sprachliche Äußerungen zu verstehen und zu bilden, sowie sich sprachlicher Äußerungen im Kommunikationsprozess zu bedienen“. Das heißt, „Sprachen können ohne den Menschen nicht existieren, sie sind wirkliche, reale Daseinsformen“ (Grucza 1993: 28–29). Sprache ist ein dynamisches Gefüge interagierender menschlicher Eigenschaften, die dreidimensional existieren: als Idiolekte (im individuellen Sprachgebrauch), Polylekte (im kollektiven Sprachgebrauch) und als sprachliche Äußerungen (Bonacchi 2011: 9–10, 36–43). Sprache wird als „ein multimodales Ausdruckssystem von verbalen, paraverbalen, extraverbalen und nonverbalen Elementen“ verwendet (Bonacchi 2011: 45–54).

Auch E. Wąsik fasst Sprache als eine der menschlichen Eigenschaften auf (der Mensch wird charakterisiert durch seinen Bezug zur Sprache (E. Wąsik 2007: 9). Sprache wird betrachtet als menschliche Eigenschaft, die aus Umweltbedingungen resultiert, und sich im Prozess der gesellschaftlichen Erziehung und des Lernens des konkreten Menschen entwickelt, Sprache ist biologisch programmiert (E. Wąsik 2007: 45).

1b. Kultur ist, so wie Sprache, ein Bereich der menschlichen Eigenschaften, der untrennbar von den Menschen existiert (Bonacchi 2011: 9–10). Auch menschliche kulturelle Eigenschaften werden als Idiokultur, Polykultur und kulturelle Hervorbringungen realisiert. Kultur ist immer ein kollektives Phänomen (Bonacchi 2011: 126); sie entsteht hauptsächlich auf der Idio-Ebene, jedoch wird sie im Kontakt mit anderen Menschen geteilt (Skowronek 2011: 129–140).

1c. Sowohl sprachliches als auch kulturelles **Wissen** bestehen aus bestimmten Grundeinheiten, die deklarativ (*wissen was?*) und prozedural (*wissen wie?*) auf drei Ebenen verwendet werden: auf der Idio-Ebene (als Idiolekte und Idiokulturen), Poly-Ebene (Polylekte, Polykulturen) und als sprachliche Äußerungen bzw. kulturelle Hervorbringungen.

2. Ökologie stammt aus dem gr. *oikos + logos* und ist als Nachforschen über? *Heim, Haus, Lebensort, Haushalt* zu übersetzen. Gemeint ist der ungestörte Haushalt der Natur, der auf Wechselbeziehungen zwischen den Lebewesen und ihrer Umwelt beruht. In der Natur leben die einzelnen Wesen zusammen in einem Ökosystem, also in einer biotischen Gemeinschaft. Jedes Lebewesen ist in ständiger Wechselwirkung mit jedem Element der umgebenden Welt, in der es lebt. Ökosysteme sind miteinander verbunden, kontaktieren, beeinflussen einander; sie leben in ständiger Wechselwirkung des gegenseitigen Gebens und Nehmens. Das Ökosystem ist etwas Offenes, Dynamisches: im Ökosystem vollziehen sich Wechselwirkungen der einzelnen Elemente einer Ganzheit (Wiartlewska 2010: 104–106).

2a. Der Terminus *Ökologie* wurde von (dem Tierpsychologen) Ernst Haeckel für eine wissenschaftliche Disziplin von den Wechselwirkungen zwischen den

Organismen untereinander und zwischen Organismen und ihrer Umwelt eingeführt. „Unter Oecologie verstehen wir die gesamte Wissenschaft von den Beziehungen des Organismus zur umgebenden Aussenwelt, wohin wir im weiteren Sinne alle Existenz-Bedingungen rechnen können. ...“ (Haeckel 1866/1988: 286).

Es war eine neue ganzheitlich-dynamische Betrachtungsweise in der Biologie: in den Vordergrund der Erörterungen rückten Wechselwirkungen, Gleichgewicht, Verdrängung und Rückkoppelung bei einer prozesshaften Betrachtungsweise fast aller Erscheinungen der Welt (nach Fill 1993: 1–9). Ausgehend vom allgemeinen Ziel der Ökologie soll friedliches Zusammensein aller Wesen gegeben sein, ob sie nun Sprache besitzen oder nicht. Menschenbezogen ist Ökologie das Mittel zum Erreichen des inneren Gleichgewichts eines jeden Menschen gemäß seinen intellektuellen und geistigen Möglichkeiten und Bedürfnissen (Wiertlewska 2010: 106).

Das globale Ziel der Ökologie ist es, die Wechselwirkungen von Phänomenen (Elementen und Relationen, Prozessen zwischen den Elementen innerhalb einer Ganzheit) zu beobachten; dies unter besonderer Berücksichtigung der Bewahrung des Kleinen und Gefährdeten. Betont werden Wertschätzung, Gemeinsamkeit, Kontakt, Gleichgewicht, Bevorzugung des Kleinen gegenüber dem Großen, verteidigt wird die Vielfalt der kleinen und mittleren Erscheinungen gegenüber dem Großen, Mächtigen, Wachsenden – als Haltung gegen eine weitere Ausdehnung der Mächtigen auf Kosten der Schwächeren. All diese Probleme ergeben sich aus dem Postulat, schwächere Sprachen der Minderheiten solle man vor deren Untergang retten (Fill 1993: 1–9). Wichtiger sind Bindungen und Beziehungen, als Trennungen und Oppositionen; jedes Phänomen wird nicht nur im Gegensatz zu seinen Nachbarphänomenen gesehen und definiert, sondern eingebunden in einen Prozess des Gebens und Nehmens, also als Wechselbeziehungen. Das Hauptuntersuchungsobjekt ist dieser Prozess selbst (nicht die systemhaften Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen) und die Wechselwirkungen zwischen den Prozessen, die diese Elemente in Bezug auf Mensch und Natur, Bedrohung der (Um)Welt verändern (Fill 1993: 4–5).

Als wissenschaftliches Modell berücksichtigt Ökologie die Prinzipien der Selbstorganisation und Vernetzung; bevorzugt wird die Spannung zwischen vielen Kleineren gegenüber dem Druck einiger weniger (aber Starker, Mächtiger); verteidigt wird das Gleichbleibende und Schrumpfende und das Wachsende und damit die Vielfalt der kleinen und mittleren Erscheinungen vor der Eintönigkeit des Großen zu retten (vgl. Wilhelm von Humboldt: *In der Vielheit ist die Einheit*). Allerdings ist Ökologie keine homogene Wissenschaft, es ist vielmehr die Anwendung eines Prinzips auf verschiedene Phänomene, die mit Sprache zusammenhängen. Sie kommt der Annäherung von Kultur- und Naturwissenschaften entgegen (Fill 1993).

2b. Auf Sprache wurde Ökologie 1970 von Einar Haugen ausgeweitet (mit dessen Vortrag *An Ecology of Language*, herausgegeben 1972: 325–339). Haugen wendet Ökologie in Soziolinguistik und Psycholinguistik an: ausgehend von der Feststellung, dass Sprachen im gesellschaftlichen Kontext, in gesellschaftlichen Interaktionen fungieren, so gibt es zwischen Sprachen, so wie in der Tierwelt, entweder Gleichgewicht oder Rivalität (Konkurrenzkampf); dies sowohl global, polylektal, innerhalb von Staaten, als auch einzelmenschenpezifisch, idiolektal, im Gehirn mehrsprachiger Menschen. Zum gesellschaftlichen Kontext der Sprache (zur sprachlichen Umwelt) rechnet Haugen: Kultur, Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Biologie (nach Wiertlewska 2010: 108).

Im sprachlichen Ökosystem vollziehen sich Gleichgewichtsverschiebungen, denn Sprachen verändern sich ständig, daher beobachtet man z.B. Wandel in der Vorherrschaft von Sprachen entweder in einer Kommunikationsgemeinschaft oder weltweit, global, Veränderungsprozesse zwischen konkurrierenden Sprachen (folglich auch zwischen Sprachgemeinschaften, also Menschen, die die Sprache benutzen) (Fill 1993: 11–27; E. Wąsik 2007: 154–155). Das findet seinen Niederschlag sowohl global, polylektal (auf einem bestimmten Raum, besonders in einer multilingualen und multikulturellen Gesellschaft) als auch individuell, idiolektal (im einzelnen multilingualen und/oder multikulturellen Sprachbenutzer). Daher sind nach Haugen die Hauptgebiete der Sprachökologie: Sprachwandel, Sprachkontakt, Sprachkonflikte, Sprachtod, Sprachplanung und individuelle Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit und Spracherwerb; auch das Gleichgewicht oder das Ungleichgewicht von Sprachen und die daraus resultierenden Verschiebungen bei bi- und multilingualen Sprechern. Haugen interessiert sich also für die äußeren Relationen zwischen Sprache(n) und deren Umwelt, also für Sprache, die durch ihre natürliche und gesellschaftliche Umwelt determiniert wird. Da Sprache ein Teil der menschlichen Umwelt sei, solle man das ganze gesellschaftlich-kulturelle Ökosystem der menschlichen Kommunikation untersuchen, sowohl das sprachliche, als auch das nicht sprachliche Ökosystem, so Haugen.

Das behauptet auch E. Wąsik: Sprachökologie umfasst äußere Abhängigkeiten von Sprachen, die sich aus der Anwendung von Sprache ergeben. Die Autorin nennt folgende drei ökologisch-relationale Eigenschaften von Sprachen: mit anderen Sprachen in Kontakt und Entwicklung; mit Kommunikationsgemeinschaften (also menschlichen Sprachbenutzern); mit Arten ihrer Existenz in Produkten, Prozessen und kontextuellen Werten (E. Wąsik 1999: 303–316). D.h., die Sprachökologie einer bestimmten Sprache wird von ihren Sprachbenutzern mitbestimmt: von Menschen, die Teil der sprachlichen Umwelt sind. Sprache ist Teil der menschlichen Umwelt dadurch, dass sie an Relationen zwischen den einzelnen Menschen und gesellschaftlichen (also menschlichen) Gemeinschaften teilnimmt, die ethnisch, wirtschaftlich, durch Kultur, Wissen und Glauben ver-

bunden sind, und deren Umwelt geschichtlich, räumlich (also traditionsgemäß), staatlich oder international determiniert ist (Z. Wąsik 1993: 13–23). Folglich sollen gegenseitige Relationen zwischen Sprache und deren Umwelt untersucht werden, in der Menschen als Sprachbenutzer leben und sich dieses (und anderer) Verständigungsmittels bedienen. Daher sollte man nicht nur sprachliche, sondern auch nicht sprachliche Mittel, unter dem Aspekt der Sprache als Mittel zum Ausdruck von Gedanken, Gefühlen, als Werkzeug für effektive Verständigung, für Relationen zwischen den einzelnen Sprachbenutzern wie auch zwischen ganzen Sprachgemeinschaften, im Kulturkontext, welcher den menschlichen Bedarf nach nationaler Identität, nach sprachlich-kulturellem Erbe deckt (Z. Wąsik 1997: 47–56).

Ökoluinguistik hat Berührungspunkte mit Etholuinguistik (Verhaltenslehre von Sitten und Charakteren, besonders die Rolle der Sprache im menschlichen Verhalten, als Instrument der Erhaltung der Gemeinschaft) und mit Synözie, Synökie (das ungestörte Zusammenleben verschiedener Arten von Organismen auf einem Raum; es ist eine natürliche Erscheinung, dass im Entwicklungsprozess schwächere Elemente der Umwelt absterben, damit neue(re) aufkommen (können) (Fill 1993: 8, 31–54).

Nach Haugen ist der Hauptteil der Sprachökologie das menschliche Gehirn, denn Sprache existiert zuerst in der Psyche des einzelnen mono-, bi- oder multilingualen Menschen (idiolektal). Erst danach funktioniert Sprache in deren gesellschaftlichen Relationen, in Interaktionen zwischen den Sprachbenutzern als Verständigungsmittel (polylektal) (Haugen 1972: 324–339). Auch für F. Grucza sind sprachliche Eigenschaften eines Menschen in seinem Gehirn lokalisiert; das Gehirn (der menschliche Prozessor) erfüllt eine doppelte Funktion: dort sind sprachliche Eigenschaften lokalisiert und es ist die zentrale Exekutive zur Durchführung von sprachlichen Operationen; dank seiner Sprache, die auf einer naturgegebenen Grundausstattung basiert, eben dank seiner sprachlichen Eigenschaften kann ein Mensch sprachliche (verbale und nicht verbale) Äußerungen produzieren (Grucza 1989: 23ff.).

Ausgehend von der Auffassung F. Gruczys, Sprache als sprachliche Eigenschaften, Fähigkeiten genetisch, angeboren im Gehirn eines jeden realen Sprachbenutzers zu betrachten, die in gesellschaftlichen Kontakten und für gesellschaftliche Kontakte benutzt wird, lässt sich Sprache als Vergleich aller menschlichen Eigenschaften, Fähigkeiten des menschlichen Verstandes, der Sprache als Werkzeug der Erkenntnis und der Verständigung auffassen. Sprache ist sowohl psychisches Dasein, welches idiolektal, in mentaler, geistiger Wirklichkeit eines jeden Menschen-Sprachbenutzers existiert, für kommunikative Zwecke der Verständigung mit anderen Menschen (polylektal), so wie auch als konkretes, materielles Dasein als Texte, Aussagen, also als sprachliche (neben nicht sprachlichen) Äußerungen, Hervorbringungen. Sprachen sind Denk- und

Ausdrucksweisen, die vom Menschen geschaffen und genutzt werden, daher ist das Bewahren vom Aussterben bedrohter Sprachen zumindest ebenso wichtig wie die Bewahrung der Tiere und Pflanzen (Fill 1993: 5); Sprachen sind etwas Offenes, Dynamisches, Prozesshaftes, sich ständig Entwickelndes, sie leben oder sterben ab, wie Menschen; auch Selbstmord von Sprachen ist möglich (Haugen 1972: 324–339). Daher untersucht Haugen Wechselwirkungen, Relationen zwischen Sprachen und Dialekten und deren Umwelt, auch beim einzelnen Sprachbenutzer in einer Sprachgemeinschaft.

Zwischen Sprachen gibt es sowohl im einzelmenschlichen Gehirn (als internalisierte Sprache, besonders eines mehrsprachigen Menschen, idiolektal) als auch innerhalb von Staaten (polylektal) entweder Gleichgewicht oder Rivalität, Konkurrenz; also ein Miteinander oder ein Gegeneinander. Sprachen verhalten sich wie Lebewesen (Tiere, Pflanzen): entweder sie halten einander im Gleichgewicht oder sie kämpfen gegeneinander im Konkurrenzkampf (Fill 1993: 81–100). Nach Puppel (2007: 79ff.) existieren Sprachen im Kontakt zueinander in Gemeinschaften innerhalb des kommunikativen Ökosystems des Menschen, d.h. als dem Bestreben nach kommunikativem Gleichgewicht, das sich aus Wechselbeziehungen zwischen Sprachen und Menschen (Sprachbenutzern) ergibt. Der Kontakt zwischen Sprachen (folglich auch zwischen Sprachbenutzern) kann entweder kooperativ sein oder konkurrent (als Miteinander oder als Gegeneinander). Puppel (2007: 85ff.) unterscheidet symmetrische, ausgeglichene Sprachkontakte (*Trans-*) und nicht symmetrische, großzügige Sprachkontakte (*Inter-*). Symmetrische Sprachkontakte verursachen keine kommunikative Rivalität unter den Sprachbenutzern, bevorzugt werden natürliche, adstrate Wechselbeziehungen zwischen den jeweiligen Sprachbenutzern; es ist ein ökokratisches Nebeneinander. Die *Inter*-Sprachkontakte sind nicht symmetrisch, denn sie verlaufen zwischen stärkeren (*superstraten*) Sprachen und schwächeren (*substraten*) Sprachen und deren Sprachbenutzern. Daraus ergeben sich Rivalität und Konkurrenz(kampf).

Die beiden Perspektiven der Sprachkontakte übertragen sich auf Sprachbenutzer: Kommunikationsteilnehmer realisieren entweder das Postulat des Erhaltens sprachlicher Vielfalt und Unterschiedlichkeit (mit hoher Rangordnung der Muttersprache und Mutterkultur) oder auch nicht (mit eher niedrigen Rangordnung der Muttersprache). Entweder wird nach sprachlichem Gleichgewicht (mit Gleichwertigkeit der Muttersprache) gestrebt, oder es kommt zur Verstärkung einer (der?) globalen Sprache (bis zur Marginalisierung der Muttersprache und Mutterkultur, vgl. Skowronek 2011: 129–140).

Sprachbezogen geht es also bei Ökologie um Interaktionen zwischen Sprache(n) und Umwelt: wie Sprachbenutzer die Sprache verwenden, welche Wechselwirkungen es zwischen den Sprachbenutzern und der Sprache gibt, zwischen den einzelnen Sprachbenutzern, zwischen den einzelnen Sprachen. Es soll also

um die Wechselwirkung zwischen verschiedenen Sprachen und Dialekten in der Gesellschaft gehen, folglich auch um Wechselbeziehungen zwischen Menschen (Sprachbenutzern), Nationen usw. unter dem Aspekt des Prozesshaften in der Umgebung: des Gleichgewichts, der Verdrängung kleiner Sprachen und Sprachgemeinschaften durch große, wirtschaftlich mächtigere Sprachen, der Rückkopplung, des Gebens und Nehmens, der Verteidigung des Kleinen, Schwächeren vor dem Großen, Mächtigen, des Gefährdeten gegenüber dem Gesicherten, die Beseitigung der Minderheitensprachen, das Aussterben oder Überleben von gefährdeten Sprachen, das Gleich- und/oder Ungleichgewicht von Sprachen und die daraus resultierenden Verschiebungen bei bi- und multilingualen Sprachbenutzern (Fill 1993: 4–8, 11–27).

Ökoluistik betrachtet die Interaktion (Wechselwirkungen) zwischen Sprache(n) und ihrer Umwelt, also Sprachgemeinschaften (Sprachbenutzern, die Sprache gebrauchen). Im Vordergrund stehen das Prozesshafte und die Wechselwirkungen zwischen den Prozessen, denn Sprachen entwickeln sich ständig, existieren *in statu nascendi* (Puppel 2007: 81). Untersucht werden soll die Vorherrschaft von Sprachen in einer Gemeinschaft: Verdrängungsprozesse und Beharrungskräfte zwischen konkurrierenden Sprachen in einem bestimmten Raum, in einer multikulturellen Gemeinschaft sowie in einem einzelnen bilingualen Menschen als Sprachbenutzer und Kommunikationsteilnehmer (Puppel 2007: 79–94). Ökoluistik soll daher als Wissenschaft von Wechselbeziehungen zwischen Mensch, Sprache und den natürlichen Gegebenheiten (dem natürlichen Umfeld) betrachtet werden, zwischen verschiedenen Sprachen und Dialekten in einer Gesellschaft zwischen Menschen, Nationen usw., mit besonderem Akzent auf dem Bewahren des Kleinen, Schwächeren.

Sprachökologie sind Anwendungen der Sprache in deren Umwelt (Sprache wird nicht als System betrachtet (Z. Wąsik 1993: 13–23; Wiertlewska 2010: 109). Besonders befasst man sich mit Beziehungen der Sprache zu deren Sprachbenutzern, zu dem Einzelnen und zu ganzen Kommunikationsgemeinschaften, in ihren politischen, geschichtlichen und geographischen Zusammenhängen. Sprache hängt immer von ihren Benutzern ab, also von denen, die Sprache gebildet haben, sie benutzen und daher auch verändernd beeinflussen. Wenn die Sprachbenutzer nicht existieren, wird eine Sprache nicht (mehr) gebraucht (sie stirbt ab) (gegenseitiges Geben und Nehmen auf der idiolektalen, polylektalen Ebene der Sprache sowie auf der Ebene der sprachlichen Äußerungen, Hervorbringungen, vgl. Bonacchi 2011). Und Sprache ist zugleich von den einzelnen Sprachbenutzern abgehoben, selbständig: manche Kommunikationsgemeinschaften können ihre Muttersprache als eigenes (primäres) Kommunikationsmittel verlieren. Auf der anderen Seite kann eine (Fremd) Sprache Eigentum mehrerer Kommunikationsgemeinschaften sein/werden (Z. Wąsik 1997).

Nach E. Wąsik (1999: 303–316) können nur ethnische natürliche konkret existierende Sprachen ökologisch determiniert sein: (vgl. Grucza 2007: 349–383 wirkliche (reale) Sprachen des konkreten Menschen) im Gebrauch durch den konkreten Einzelmenschen, Einzelsprachbenutzer bis in Kommunikationsgemeinschaften. Die ökologisch determinierte Sprache ist autonomes Eigentum der einzelnen Menschen und ganzen Gesellschaften, wenn sie sich in Texten manifestiert, also in externalisierten Produkten des Sprechens und Hörens. Innerhalb der Sprachökologie befasst man sich also mit sprachlichen Eigenschaften, die nicht zum Sprachsystem gehören, es sind Merkmale der Sprache, die die Sprachverwendung beeinflussen, eben äußere Abhängigkeiten der Sprache von deren Umwelt, gegenseitige Relationen, Beziehungen zwischen Sprache und Umwelt, in der die Gemeinschaft, die eine natürliche Sprache verwendet, lebt und diese Sprache als eines der Verständigungsmittel verwendet (E. Wąsik 1999: 303–316). Bei Sprachökologie soll es nicht um Sprache als System gehen, sondern um Anwendungen von Sprache: daher wird die Sprachökologie innerhalb von nicht sprachwissenschaftlichen Disziplinen angesiedelt, die das Dasein natürlicher Sprachen mitbestimmen (Z. Wąsik 1993: 13–23), besonders in Bezug auf Sprachbenutzer und sprachliche Umwelt; dies unter folgenden Aspekten: Mensch als Organismus (biologisch-kulturelle Determination), Mensch als Person (sinnlich-geistige Determination), Mensch als *homo socius* (Sprache als Kommunikationsmittel mit anderen Menschen, Sprachbenutzern, Kommunikationsteilnehmern), sowie Sprache innerhalb von Zeichensystemen (sprachliche und nicht sprachliche Zeichensysteme (E. Wąsik 2007: 205). Es geht also um die reale Verwendung der Sprache in deren Umwelt, um äußere Einflüsse auf die Sprache; d.h. Sprache wird aufgefasst: als Mittel, Gedanken und Gefühle auszudrücken, als Werkzeug für die effektive Verständigung, mit deren Funktionen in zwischenmenschlichen Relationen, zwischen den Sprachbenutzern, als Widerspiegelung der äußeren (kulturellen, wissenschaftlichen, beruflichen, interessen-spezifischen usw.) Wirklichkeit, sowie als Kulturgut u.a. um das Nationalerbe und die Nationalidentität, Sprachidentität zu bewahren (E. Wąsik 1999: 303–316; 2007: 205).

3. Vor dem Hintergrund der ökologischen Bestrebungen nach sprachlichem Gleichgewicht, das aus Wechselbeziehungen des sprachlichen Ökosystems resultiert, ergeben sich Postulate für ökokratische Glottodidaktik. Ausgehend von den Sprachkontakten untereinander, die *Trans-* oder *Inter-*Kontakte sein können, was sich auch auf die Sprach- und Kultur-Benutzer überträgt, sollte das ausgewogene Ziel des Fremdsprachenunterrichts darin bestehen, sowohl Fremdsprachen (mit der jeweiligen Fremdkultur) zu vermitteln, als auch die eigene Muttersprache (mit der Mutterkultur) zu pflegen. In diesem Sinne scheint der Vorschlag von Wiertelwska (2010) akzeptabel: das ökokratische Postulat des

FSUs in Polen heute: die bewusste, schulzeitlange, adstrate Vermittlung der polnischen Muttersprache + des Englischen als erste Fremdsprache (weil globale Weltsprache) + des Deutschen als zweite Fremdsprache. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass die Rolle des DaF/DaZ in der Tertiärsprachendidaktik eingebettet sein sollte (Götze 2010: 222–228).

Fazit:

(i) Glottodidaktik ist eine menschenbezogene interdisziplinäre wissenschaftliche Disziplin: im Zentrum der Beobachtungen, Untersuchungen, Forschungen steht der Mensch als sprach-, wissens- und kulturgenerierendes Wesen (vgl. Gruzna 1997: 15).

(ii) Ziel der Glottodidaktik ist es, Beobachtungen, Forschungen, Untersuchungen zur gesellschaftlich effektiven Kommunikation im Fremdsprachenunterricht zu erstellen.

(iii) Glottodidaktik soll also Weichen stellen (Rahmenrichtlinien) für den Fremd-Sprachen-und-Fremd-Kultur-Unterricht vor dem Hintergrund des Mutter-Sprachen-und-Kultur-Unterrichts, um den Lerner bewusst auf gesellschaftlich effektive Kommunikation in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereiten zu können.

(iv) Davon ausgehend sollte der Fremdsprachenunterricht im Gefüge des Wissens und Könnens von Fremd-Sprache und Fremd-Kultur vor dem Hintergrund des Wissens und Könnens von Mutter-Sprache sowie Mutter-Kultur betrachtet werden.

(v) Ziel des Fremdsprachenunterrichts sollte daher Wissen und Können über Sprache und Kultur einer bestimmten fremden (Ziel)Sprache und (Ziel)Kultur sowie Wissen und Können über die jeweilige Mutter-Sprache und Mutter-Kultur (als Ausgangspunkt, Bezugspunkt und Basis des Unterrichts). Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts sollte sein, Wissen und Können über fremde Sprachen und fremde Kulturen zu vermitteln, aufbauend auf der Basis des Wissens und Könnens über Mutter-Sprache und Mutter-Kultur – um die Lerner auf gesellschaftlich effektive Kommunikation in einer multisprachlichen und multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten.

BIBLIOGRAPHIE

- Bonacchi, S. 2011. **Höflichkeitsausdrücke und anthropozentrische Linguistik**. Warszawa: Euro-Edukacja.
- Fill, A. 1993. **Ökolinquistik. Eine Einführung**. Tübingen: Narr.
- Götze, L. 2010. „Strukturdebatte des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. Rückblick und Ausblick“. **DaF** 4, 222–228.

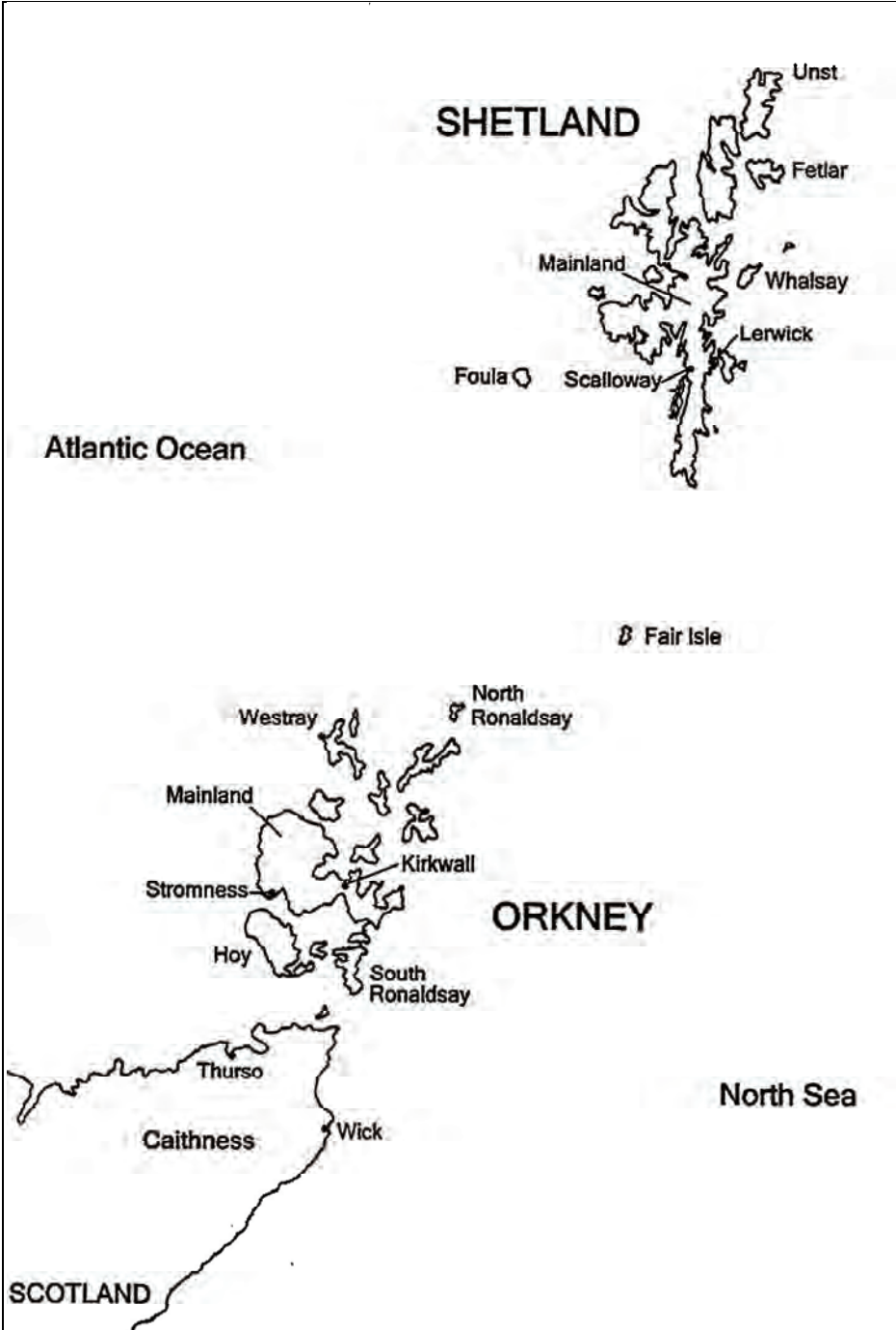
- Grucza, F. 1979. „Rozwój i stan glottodydaktyki polskiej w latach 1945/1975”. W: Grucza, F. (red.). **Polska myśl glottodydaktyczna**. Warszawa: PWN. 5–17.
- Grucza, F. 1989. „Język a kultura, bilingwizm a bikulturyzm; lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz rozbieżności”. W: Grucza, F. (red.). **Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne**. Warszawa: UW. 9–49.
- Grucza, F. 1993. „Zagadnienie ontologii lingwistycznej. O językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu”. W: Bartmiński, J. (red.). **Opuscula Logopaedica in Honorem Leonis Kaczmarek**. Lublin: UMCS. 25–47.
- Grucza, F. 1997. „Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki”. W: Grucza, F. i M. Dakowska. (red.). **Podjęcie kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce**. Warszawa: WUW. 7–21.
- Grucza, F. 2007. „Über den Status der Angewandten Linguistik”. W: Grucza, F. (red.) **Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia**. Warszawa: Euro-Edukacja. 349–383.
- Haeckel, E. 1866/1988. „Generelle Morphologie des Organismus”. Band 2: **Allgemeine Entwicklungsgeschichte**. Berlin: George Reiner/ przedruk. Berlin: Walter de Gruyter.
- Haugen, E. 1972. „Language ecology”. In: Anwar, S. Dil (Hg.) **The Ecology of Language. Essays by Einar Haugen**. Stanford, CA: Stanford University Press. 325–339.
- Pfeiffer, W. 1986. „Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Fremdsprachendidaktik”. **DaF** 4. 215–219.
- Pfeiffer, W. 2001. **Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki**. Poznań: Wydawnictwo Wargos.
- Puppel, S. 2007. „Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy trans komunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej”. In: **Scripta de Communicatione Posnaniensi, t. I. Społeczeństwo – kultura – język**. Poznań: UAM. 79–94.
- Skowronek, B. 1997. **Methodologische Rekonstruktion glottodidaktischer Theorien**. Poznań: UAM.
- Skowronek, B. 2011. „Deutsch als Fremdsprache heute, ökokratisches Konzept”. **Glottodidactica** XXXVII. 129–140.
- Szczodrowski, M. 2004. **Glottokodematyka a nauka języków obcych**. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szczodrowski, M. 2009. **Fremdsprachliche Lehr-Lern-Vorgänge im kodematischen Blickfeld**. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Wąsik, E. 1999. **Ekologia języka fryzyjskiego. Z badań nad systemem mniejszości etnolingwistycznych w Europie**. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Wąsik, E. 2007. **Język – narzędzie czy właściwość człowieka. Założenia gramatyki ekologicznej lingwistycznych związków międzyludzkich**. Poznań: UAM.
- Wąsik, Z. 1993. „O pojęciu ekologii języka – tytułem wstępu”. **Studia Linguistica** XVI. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski. 13–23.
- Wąsik, Z. 1997. **Systemowe i ekologiczne właściwości językowe w interdyscyplinarnych podejściach badawczych**. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Wiertelwska, J. 2010. „W stronę nowego paradygmatu nauczania języka angielskiego w polskiej szkole w triadzie: język ojczysty – język globalny – drugi język obcy. Podejście ekolingwistyczne”. Praca doktorska nieopublikowana.
- Wilczyńska, W. und A. Michońska-Stadnik. 2010. **Metodologia badań w glottodydaktyce**. Kraków: AVALON.
- Zabrocki, L. 1966. „Kodematische Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts”. **Glottodidactica** 1. 3–42.
- Zabrocki, L. 1975. **Kybernetische Modelle der sprachlichen Kommunikation**. Wrocław: Ossolineum.



SHETLAND AND ORKNEY FAMILY NAMES AND DIALECTAL VARIANTS OF ENGLISH SURNAMES

In previous contributions, I dealt with surnames of Gaelic origin and Cornish in particular, as well as with those of French provenance and with family names displaying regional variation, to name just a few aspects. In this paper, a few dialectal specialties are added as well as some surnames originating in the Shetland and the Orkney Isles. I will start with the latter.

The Shetland Isles (Old Norse Hjalmland, Scottish Gaelic Sealtainn, Scots Zetland) is a group of more than one hundred islands located about one hundred and thirty miles northeast of the mainland of Scotland and some fifty miles northeast of the Orkney Isles. Of the many Shetland Isles, only about twenty are inhabited. Mainland, the largest island, has the only burghs, namely Lerwick (< Old Norse Leirvík ‘muddy bay’), the county town, which has decreased in population from 7,300 to 6,400 within the last ten years, and neighbouring Scalloway (< Old Norse Skálavágr ‘bay with the large houses’), a small fishing centre which had a population of 930 in 2008 and was the ancient capital of the islands until 1708. Fair Isle (population 70 in 2010), situated equidistant between Shetland and Orkney, belongs administratively to the former. The Shetlands have a rich history. For example, at Jarlshof (jarls ‘earls’) a 17th century mansion on the southern tip of Mainland, excavations in the 1930s uncovered extensive remains of a Viking settlement dating back to the 10th to 13th centuries. In the 7th or the 8th century, the Christian faith came to the islands, while in the 8th and the 9th century, the isles were invaded by Norsemen who ruled there for around 600 years. In 1469, Shetland was pledged to Scotland by Christian I of Denmark and Norway as security for a part of his daughter Margareta’s dowry on her marriage to the future James III of Scotland. The dowry was never paid, so Scotland annexed the Isles in 1472. The Hanseatic League, or, in Low Ger-



Orkney and Shetland

man, the Dudesche Hanse played an important role in trading with northern Europe. The Shetlanders and the Orcadians sold their salted fish, wool and butter from 1400 for around three centuries.

Linguistically, the Shetlands mirror their political history. Until the end of the 15th century, 'Norrøna' (Northern language) or Norn, originally a variant of Old Norse, was spoken there and survived on the remote islands as the language of the family down to the 18th century. In the 16th and 17th centuries, however, the Scottisation of the islands became more and more prominent as Lowland Scots was the language of the church, the schools and the law courts. Finally, during the 18th century, Lowland Scots was replaced by English, especially after the introduction of the village schools around 1765.

The Orkney Isles (Old Norse Orkneyjar, Scottish Gaelic Arcaibh) is a group of ninety or so islands and islets, of which only 16 are inhabited; they are situated about six miles north of the Scottish mainland. Kirkwall (< Old Norse Kirkjuvágr 'church bay') on the largest island of the group is the capital of the county and had a population of about 8,500 in 2008. It is believed that the islands were originally possessed by the Picts until the subversion of the Pictish kingdom in Scotland by Kenneth II. In 875, King Harold Fairhair of Norway created an earldom of the Orkneys, which passed to a Scottish branch of the Norse line in 1231. Scotland later annexed the earldom in 1472 for the same reason as it had done the Shetland Isles.

Norn remained the language of the Orkneys until the 15th century. However, despite the growing Scottish influence, Norn remained the spoken language of the rural areas for another three hundred years, with the Scottish influence initially being restricted to the islands' upper classes. In the 18th century, Lowland Scots was discontinued and English was adopted, as was the case in the Shetlands.

As to onomastics, some Orkney surnames began to appear in Shetland after the 1500s, and this suggests that there was an influx of Orcadians following the annexation of Shetland by the Scottish Crown (cf. Beattie 2002). Today we find many family names originating from Central and Northeast Scotland in both Orkney and Shetland. Orkney surnames are chiefly toponymic; they derive from place-names in Orkney. Shetland surnames were, just as in Scandinavia, typically patronymic, derived from the father's forename. Relationship names are also very common in Mainland Scotland: -son names in the Lowland area and Mac (Gaelic 'son') in the Highlands. The patronymic names initially changed every generation, but in the course of the 18th century they became fixed (Beattie 2002).

There appear two primary classes of surnames in Shetland and Orkney after 1472, namely Scottish and "aboriginal". The Scottish surnames belong to those whose origins were in Mainland Scotland and whose names could be categorized

into various groups such as occupational (e.g. Smith), patronymic (e.g. Wilson), locational (e.g. Leask) and nicknames (e.g. Bain ‘fair’ in Gaelic). Presumably most of the emigrants from the Mainland would have been primarily of Celtic (including Pictish) stock, plus some Anglo-Saxon or Norman ancestry. A smaller number would possibly have been descendants of the Viking raiders and settlers reflecting their settlement patterns in the northern Scottish Mainland. Nonetheless, they would have borne names that we would today term Scottish (see Black 1993).

“Aboriginal” surnames are here termed as those whose origins predated the arrival of immigrants from the Scottish Mainland. There is a remote possibility that some native Pict occupants of both Orkney and Shetland survived the Viking raids and merged with those of Norse descent. What is striking, however, is that irrespective of whether a few male Picts survived the Viking onslaught or not, the surnames of Orkney and Shetland are significantly different, as the lists below reveal.

Shetland surnames	Orkney surnames
Anderson	Burgess
Georgeson	Flett
Henderson	Inkster
Jamieson	Isbister
Johnson	Linklater
Manson	Moar
Ollason	Odie
Pole	Rendall
Robertson	Ridland
Sandison	Scollay
Thomasson	Stove
Williamson	Watt

In this contribution, I use the 1881 Census results as published by Archer Software in 2003. According to this source, Ollason ‘son of Oliver’ (see Map 1) occurs only 59 times – almost exclusively in the Shetland Isles where it originated. For economic reasons, a few Ollasons later settled in the Lancashire area and in London, although London is a special case. As the capital has acted as a magnet for migrants during all the centuries since surnames were first formed, it is normal to find that some, or indeed many, people there possess a family name that is otherwise concentrated elsewhere. The distribution of the family name in and around London can often be disregarded, unless, of course, all the other examples of the surname are from those parts.

Just as Ollason is not listed in Reaney and Wilson’s dictionary (2005), the same applies to the family name Flett, although it occurs rather often in the 1881

Census, namely 1,295 times. Its origin is in the Shetland and/or Orkney Isles. There are two possible origins: one is a locational name from a place thus called in Shetland in the parish of Delting, meaning ‘a piece of arable land’ (< Old Norse *flotr*). The other possibility is that the name derives from the Old Norse byname *Fljotr* ‘speedy’ and is thus a nickname; its origin would then be the Orkney Isles. This possibility is favoured by Clouston 1923. The surname Flett is first attested in Scotland in the early 15th century, with the spelling Flaet. The 1881 Census shows no trace of Flett anymore in the Shetlands, whereas it occurs very strongly in the Orkneys and further south in Banffshire in Mainland Scotland (see Map 2). Moreover, Flett is distributed on a rather low level in southern Scotland, in large parts of England, and in southern Wales.

The surname Isbister [*ˈaɪzbɪstər*] is a habitational Orkney surname of Old Norse origin. The beginning of the word goes back to Old Norse *eystri* ‘easterly’. The ending *-bister* appears in place-names and family names and originates from Old Norse *bólstaðr* ‘farm’ or ‘dwelling’. Isbister refers to a vanished place-name in the township of Grimeston, and in the parish of Harray and Birsay. The family name was first found in the Orkneys, where their members held a family seat from very ancient times, some say well before the Norman Conquest. In Shetland, Isbister was first recorded in 1586 when Alexander Isbister, an Orcadian, married a Shetlander. The 1881 Census shows 401 Isbisters on the British Isles, most of them in the Orkneys (see Map 3). The Shetlands come in second place. In England, some Isbisters settled in Northumberland, the Lancashire area, in Suffolk, London and Kent.

Linklater is a distinctly Orkney family name of locational origin, specifically from either of the places similarly named in the Orkneys. These are Linklater in South Ronaldsay and North Sandwick, and Linklet in North Ronaldsay. The place-names are derived from Old Norse *lying* ‘heather’ and *klettr* ‘rock’. The correct form of the place-name and hence the surname is Linklet. Indeed, Linklater in South Ronaldsay was originally Linclat in 1596, while in North Sandwick it was Lynkclat in 1500. The first recorded spelling of the family name was *Criste Aelingeklæt* (1424) in the Records of the Earldom of Orkney (1914) during the reign of King James I of Scotland (1406–1437). In *Aelingeklæt*, the English preposition *æt* (Modern English *at*) was joined with the name in a somewhat reduced form. However, the recorded names of the early 16th century do not show the preposition anymore: *Andro Lynclater*, *Linclatter*, *Linclat* (all attested in 1504) and *Thomas Linkletter* (1634) (all variant forms in Black 1993).

Map 4 shows the distribution of Linkletter in the British Isles according to the 1881 Census. The surname occurs 704 times altogether. Its greatest density is to be found in the Orkneys, followed by the Shetlands. Less often, Linkletter was noted further south in Scotland and in large parts of England.

In previous contributions (Viereck 2006 and 2008), I presented some dialectal characteristics to be found in English surnames. Here Sealey and Daisey are added to this interesting group.

Sealey is an early medieval English surname recorded in at least seventeen variant spellings such as Seeley, Seely, Seelly, Seelley, Sealey, Sealley, Sealy. These forms derive from Old English *sælig* 'happy', 'blissful', 'blessed' which was given either as a baptismal name or as a nickname of endearment for someone with a cheerful disposition. In the Middle Ages, around the 13th century, the spelling changed to *seely*; the pronunciation of the stem vowel was [ē]. From this spelling and pronunciation, the surnames mentioned above developed. During the 18th century, the orthography of the general English language became standardised. One form survived, the others did not. In the case under discussion, only *seely* survived with the meanings mentioned; it is obsolete in the standard language (where it developed to *silly*, see below), but alive and well in the dialects. The surnames, however, retained the multiplicity of spellings. This surname was also used as a woman's name, namely *Sela* in 1219 and *Sely filia Nicholai*, the modern *Celia* in 1221. These personal names appeared to have been the source for some bearers of the modern surname. Thus the first bearers of the surname were *Richard Seli* (c 1209 Lincolnshire), *Roger (le) Seli* (1205 Herefordshire) and *Roger Cely* (1255 Shropshire) (Reaney and Wilson 2005, s.v. 'Sealey').

The 1881 Census attests *Sealey* 984 times, mainly in England, but also in parts of southern Scotland as well as in parts of Wales. The other surname variants occur far less often in the 1881 Census: *Seeley* 920 times, *Sealy* 542 times, *Seely* 292 times, *Seelly* 14 times, *Sealley* 13 times and *Seelley* 7 times. Map 5 shows the distribution of *Seely* in southern Scotland, England and southern Wales in 1881. The highest density of this variant occurs in Lincolnshire, East Anglia and London.

Sill and *Silley* go back to the same Old English etymon as the aforementioned *Seely*, but took a different development. The stem vowel was shortened and the result is also noticeable in today's spelling (*Sill[e]y*). This form arose in the 15th century. As to the meaning, it is interesting to note that there is no overlapping of the contradictory meanings 'pious', 'good', with 'foolish' and 'simple'. The latter meanings are attested only from the 16th century onwards when the surnames *Silly* and *Silley* had established themselves already with the earlier positive meanings.

The surnames *Silly* and *Silley* were first noted in Devonshire in 1066 where these families were granted lands by William the Conqueror for their assistance in the battle of Hastings. *Silly* occurred only 35 times in 1881 (see Map 6) and *Silley* only 92 times (see Map 7). The reasons are clear. Who wanted to be associated with the negative meanings *silly* have had then? Since the late 19th century, *Silly* and *Silley* as surnames have further deteriorated in number.

Zealey is a dialectal variant of Sealey. In the 1881 corpus, it was attested only 22 times. Similar voiced forms of this family name either did not show up at all in this corpus (variants spelt with <ee>) or only in even lower numbers than Zealey. To the latter group belong Zealy with 6 hits and Zealley with 18 hits. All of them only occurred in southern England (on Zealey see Map 8). Earlier, some instances of voicing such as Thomas Zely were recorded further north in the Hundred Rolls of Worcester in 1327. Voicing of the three initial voiceless fricatives originally covered a larger area (see Viereck 2006, Map 6); it became smaller as time went by.

The final maps show the distribution of Daisey (Map 9) and Daisy (Map 10). These are nicknames from the flower, the daisy. Both family names occur rarely in England and Wales in the 1881 Census corpus, namely Daisey 29 times and the other variant 45 times. Daisy also occurs a few times in Scotland. Both variants go back to Old English “*dāges ēage* ‘day’s eye’, ‘eye of day’, in allusion to the appearance of the flower, and to its closing the ray, so as to conceal the yellow disk, in the evening, and opening again in the morning” (OED 1989, s.v. ‘daisy’). The early bearers of the family name bear witness to the historical development of the flower’s name: Roger Dayseye (1306–07 Warwickshire), William Deyseye (1332 Surrey) and John Deisy (1534 Nottinghamshire) (see Reaney and Wilson 2005, s.v. ‘Daisey’). These examples show that by the 16th century the originally bimorphemic compound had become monomorphemic.

REFERENCES

Software

Archer Software. 2003. The British 19th century surname atlas. v1.04. CD-ROM.

Secondary Literature

- Beattie, A. 2002. **Shetland surnames**. Lerwick: Shetland Family History Society.
- Black, G.F. 1993. **The surnames of Scotland. Their origin, meaning and history**. New York: Public Library.
- Clouston, J.S. (ed.). 1914. **Records of the earldom of Orkney, 1299–1614**. Publication of the Scottish History Society, 2nd ser. vol. VII.
- Clouston, J.S. 1923. “The peoples and surnames of Orkney”. **Proceedings of the Orkney Antiquarian Society** 2. 31–36.
- OED 1989: **The Oxford English dictionary**, 2nd ed. prepared by Simpson, J.A. and E.S.C. Weiner. Oxford: Clarendon Press.
- Reaney, P.H. and R.M. Wilson. 2005. **Oxford dictionary of English surnames**. Oxford: Oxford University Press.
- Viereck, W. 2006. “Dialectology and onomastics”. **Dialectologia et Geolinguistica** 14. 86–103.
- Viereck, W. 2008. “Surname variation in relation to diachronic processes of English”. **Scripta Neophilologica Posnaniensia** 9. 215–232.

APPENDIX

Ollason

Based on actual numbers in each
County (Source: 1881 Census)

Printed from „Surname Atlas” by Archer Software

Map 1

Flett

Based on actual numbers in each
County (Source: 1881 Census)



Printed from „Surname Atlas” by Archer Software

Map 2

Isbister

Based on actual numbers in each
County (Source: 1881 Census)



Printed from „Surname Atlas” by Archer Software

Map 3

Linklater

Based on actual numbers in each County (Source: 1881 Census)



Printed from „Surname Atlas” by Archer Software

Map 4

Seely

Based on actual numbers in each County (Source: 1881 Census)



Printed from „Surname Atlas” by Archer Software

Map 5

Silly

Based on actual numbers in each
County (Source: 1881 Census)



Printed from „Surname Atlas” by Archer Software

Map 6

Sille

Based on actual numbers in each
County (Source: 1881 Census)



Printed from „Surname Atlas” by Archer Software

Map 7

Zealey

Based on actual numbers in each
County (Source: 1881 Census)

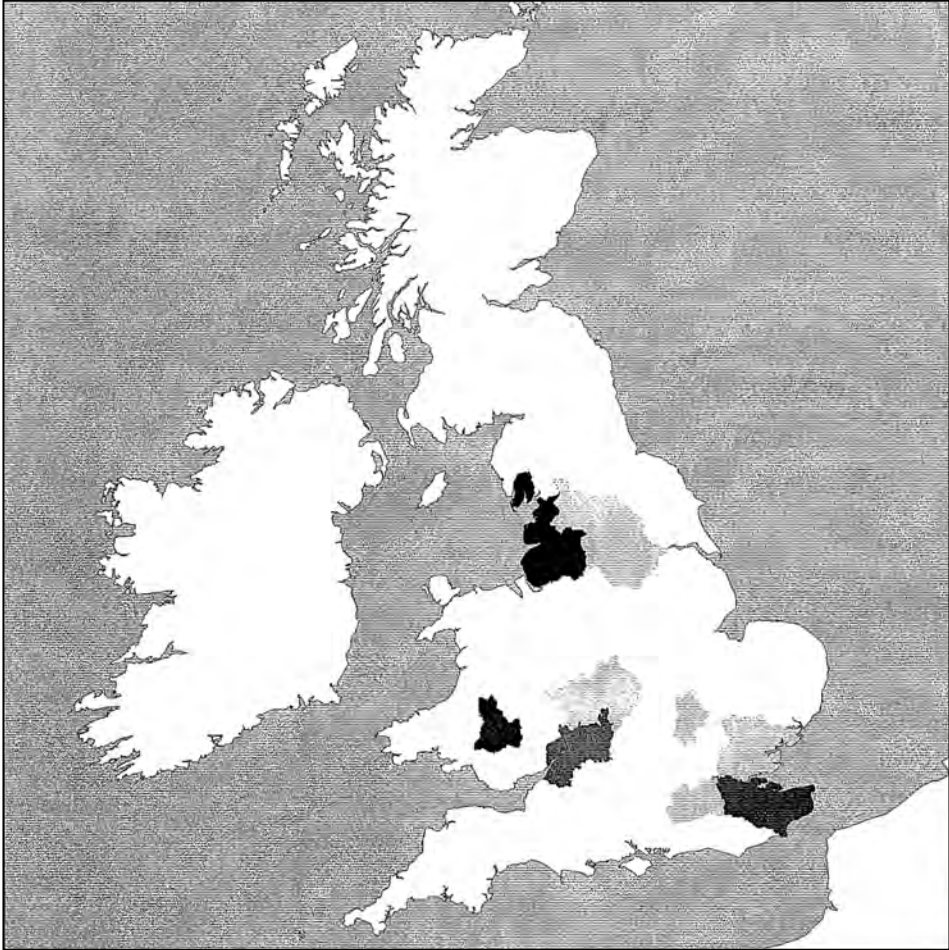


Printed from „Surname Atlas” by Archer Software

Map 8

Daisey

Based on actual numbers in each
County (Source: 1881 Census)



Printed from „Surname Atlas” by Archer Software

Map 9

Daisy

Based on actual numbers in each County (Source: 1881 Census)



Printed from „Surname Atlas” by Archer Software

Map 10



NAZWISKO PUPPEL – ETYMOLOGIA PRZYJĘTA I ALTERNATYWNA

Nazwisko *Puppel* nie było, o ile mi wiadomo, przedmiotem specjalnych studiów. Nie znaczy to jednak, by nie miało chyba powszechnie przyjętego objaśnienia etymologicznego (choć w szczegółach źródła, głównie słowniki, różnią się w swoich opiniach). Jak podaje *Słownik nazwisk współcześnie w Polsce używanych* (oparty na danych systemu PESEL), nazwisko *Puppel* liczy 101 nosicieli (należy więc niewątpliwie do nazwisk rzadkich – przypomnijmy, że najczęstsze polskie nazwisko, *Nowak*, ma 220 217 nosicieli), zamieszkujących przede wszystkim w Polsce północnej, głównie na Pomorzu: w województwie bydgoskim¹ – 31, gdańskim – 10, słupskim – 31, koszalińskim – 16 (poza tym sporadycznie nazwisko to występuje w województwie poznańskim – 4, opolskim – 3 i warszawskim – 6). Dodajmy, że najbliższe mu (w wypadku *Pupel* nawet etymologicznie tożsame) nazwiska wykazują bardzo podobne rozmieszczenie geograficzne. Nazwisko *Pupel* ma 194 nosicieli, usytuowanych głównie na Pomorzu, Warmii, Mazurach i Suwalszczyźnie: w województwie bydgoskim – 49, słupskim – 14, gdańskim – 14, olsztyńskim – 46, ostrołęckim – 1, suwalskim – 34 (poza tym w gorzowskim – 13, szczecińskim – 1, poznańskim – 6, wrocławskim – 4, jeleniogórskim – 2, opolskim – 2 i częstochowskim – 8), nazwisko *Pupp* – 10 nosicieli (wszyscy w województwie gdańskim); jedynie nazwisko *Pup*, liczące 12 nosicieli, nie wykazuje już charakterystycznej północnopolskiej geografii; w województwie gdańskim – 2, wrocławskim – 1, opolskim – 5, częstochowskim – 2, tarnobrzeskim – 1 i warszawskim – 1 (Rymut 1993: 618–619).

Od strony etymologicznej nazwisko *Puppel* objaśnił Kazimierz Rymut. Wykorzystując dane systemu PESEL (dzięki którym mógł zestawić kompletną listę nazwisk współcześnie używanych w Polsce), uczony pogrupował nazwiska

¹ Słownik podaje liczbę nosicieli w województwach według podziału administracyjnego wprowadzonego w 1975 roku (na 49 małych województw).

w gniazda etymologiczne i wybrane, zwykle strukturalnie najprostsze nazwisko objaśnił pod względem motywacyjnym, wskazując następnie mniej lub bardziej rozbudowane strukturalnie urobienia (derywaty). We wcześniejszym opracowaniu *Nazwiska Polaków*, z roku 1991, za reprezentanta interesującego nas tu gniazda etymologicznego uznał nazwisko *Pup-ek*, pochodzące jego zdaniem „od *pupa* ‘lalka, zadek’”; wśród derywatów wymienił *Pup-el* i *Pupp-el* (Rymut 1991: 224). Natomiast w późniejszym fundamentalnym słowniku antroponimicznym, biorąc za punkt wyjścia nazwisko *Pupa*, powtórzył swoją wcześniejszą opinię etymologiczną, ale dopuścił też inną bezpośrednią podstawę: „od *pupa* ‘lalka, zadek’ lub od niemieckiej n.os. *Pupp*”; wśród derywatów tym razem wymienił: *Pup*, *Pup-el*, *Pup-er* (z uwagą: „por. niem. *Pupper*”), *Pupp*, *Pupp-el* (Rymut 2001: 322).

Nie notuje nazwiska *Puppel* słownik polskich nazwisk odapelatywnych (Tomczak 2003).

Objaśnieniu Rymuta można zarzucić brak precyzji w kwestii podstawy apelatywnej interesującego nas tu gniazda nazwiskowego. Autor traktuje appellativum *pupa* jako wyraz polisemiczny, oznaczający ‘lalkę’ i ‘zadek’. Tymczasem *pupa* ‘lalka’ i *pupa* ‘zadek’ (może lepiej: ‘tyłek’) to homonimy o różnej genezie. Spośród słowników etymologicznych *pupę* (a raczej dwie homonimiczne *pupy*) notuje tylko nie dokończony słownik Andrzeja Bańkowskiego²: autor *pupę* ‘tyłek’ (jako eufemizm o znaczeniu ‘tyły bioder’) uważa, raczej zasadnie, za nowszą (z pierwszej połowy XX wieku) pożyczkę z francuskiego *poupe* ‘tył; rufa okrętu’ (ostatecznym źródłem etymologicznym, czego już autor nie dopowiada – choć informacja tego rodzaju mieści się w deklarowanych założeniach słownika – jest oczywiście łacińskie *puppis* ‘rufa’), natomiast *pupę* ‘lalkę, ale z metaforycznym odniesieniem realnym do osoby (dziewczyny, kobiety)’ – za starsze (z epoki stanisławowskiej, a więc z drugiej połowy XVIII stulecia) zapożyczenie z francuskiego *poupée* (u Bańkowskiego błędnie *pupée*, 2000b: 965–966)³, nie ulega jednak wątpliwości, że oprócz dwu *pup* Bańkowskiego jest jeszcze szeroko rozpowszechniona w gwarach, zwłaszcza na północy i zachodzie polskiego obszaru językowego (od Mazur i Warmii przez Kaszuby, Kociewie, ziemię chełmińsko-dobrzyńską aż po Wielkopolskę i Śląsk) *pupa*, częściej *pupka* ‘lalka (w dosłownym tego wyrazu znaczeniu)’ pochodząca bezpośrednio z niemieckie-

² Z natury rzeczy nie może mieć *pupy* słownik Franciszka Sławskiego (Sławski 1952–1982), doprowadzony do litery Ł, nie mają jej jednak także ukończone słowniki: Aleksandra Brücknera (1927); Wiesława Borysia (2005) i Krystyny Długosz-Kurczabowej (2005).

³ We wstępie do słownika autor deklaruje w odniesieniu do zapożyczeń podawanie (wskazywanie) ostatecznego źródła etymologicznego: „Różni się on tym od słowników, które konstatując zapożyczenie ze wskazanego źródła obcego, nie objaśniają genezy wyrazu w owym języku, a więc przestają na odesłaniu do innego słownika etymologicznego” (Bańkowski 2000a: XII). O warsztacie autorów polskich słowników zob. Walczak 2005: 321–332; 2006: 421–437; 2008: 179–190.

go *Puppe* ‘lalka’ (choć oczywiście *Puppe* jest w języku niemieckim galicyzmem, z *poupée*)⁴. O bezpośrednim niemieckim źródle gwarowej *pupy* i *pupki* świadczy bezspornie i jej geografia, i świadomość językowa użytkowników, ujawniająca się choćby w takim cytacie ilustrującym hasło *pupka* w znaczeniu ‘lalka’ w *Słowniku gwary miejskiej Poznania*:

Siostry natomiast kręciły ze szmatek pupki mniejsze i większe. Przebierały je w coraz to inne szmatki, jak to zwykle czynią dziewczęta. Polskie słowo lalka nie zdążyło się jeszcze w Chojnie zadomowić. Śmieszyło nas, chociaż przypominało lulanie. [...]. Nowe słowa musiały długo czekać na zastąpienie starych, zadomowionych już słów pochodzenia niemieckiego (Gruchmanowa i Walczak 1997: 346).

Na marginesie warto zauważyć, że choć Bańkowskiego wywód *pupy* ‘tyłka’ z francuskiego *poupe* ‘rufa’ wydaje się zasadny i jest chyba powszechnie akceptowany, można sobie wyobrazić także inną, rodzimą etymologię tego wyrazu. Ponieważ – co już zauważył Bańkowski, ale nie wyciągnął z tego żadnych wniosków – *pupa* jest raczej oczywistym eufemizmem, może ona być eufemistycznym przekształceniem odczuwanej jako wulgarna *dupy*: wprawdzie częścię eufemizacja wyzyskuje inny mechanizm językowy, a mianowicie przekształcenie wygłosowej części wulgaryzmu (jak w *cholera* → *holender* czy *kurwa* → *kurtka na wacie*, *kurczę pieczone* itd.), bywa jednak i tak (choć rzadziej), że eufemizm powstaje na skutek wymiany spółgłoski nagłosowej (jak w staropolskim *murwa* z *kurwa*, przypadkowo zbieżnym ze studenckim (znanym w gwarze studenckiej przynajmniej w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku) *murwa kadź* ‘kurwa mać’, bo to raczej jeszcze inny mechanizm (raczej dowcipu językowego niż eufemizacji), reprezentowany przez typ *domki w Słupsku* (ze *słomki w dupsku*).

Dotychczasowy wywód można zamknąć następującą konkluzją: objaśnienie Kazimierza Rymuta, wywodzące nazwisko *Puppel* od appellativum *pupa*, w świetle homonimicznego statusu *pupy* (‘lalka’ i ‘tyłek’) wymaga dookreślenia. Na podstawie zbieżności – przede wszystkim Polska północna od Pomorza (ziemia chełmińsko-dobrzyńska, Kociewie, Kaszuby) przez Warmię i Mazury po Suwalszczyznę – dwu zasięgów geograficznych: gwarowego germanizmu *pupa* (*pupka*) ‘lalka’ i względnie najczęstszego występowania nazwiska *Puppel* (i *Pupel*, bo to etymologicznie to samo) – wolno sądzić, że nazwisko pochodzi właśnie od *pupy* ‘lalki’. Byłoby to więc nazwisko (przy uwzględnieniu ostatecznego źródła etymologicznego) pochodzenia niemieckiego.

⁴ Rezygnując z przywołania szczegółowej dokumentacji *pupy* i *pupki* w licznych źródłach dialektologicznych (słownikach i atlasach regionalnych, monografiach, artykułach itd.), odsyłam ewentualnych zainteresowanych tą kwestią do kartoteki PAN-owskiej Pracowni Słownika Gwar Polskich (opublikowany indeks – Reichan 1999) świadczą tylko o obecności w tej kartotece (Reichan 1999, II: 190) materiału odnoszącego się do haseł *pupa* i *pupka*.

Jeszcze inną możliwość zdaje się sugerować *Lexicon der Familiennamen* znanego niemieckiego wydawnictwa Dudenverlag: słownik nie notuje wprawdzie nazwiska *Puppel* (zawiera objaśnienie zaledwie 20 000, a więc tylko części nazwisk niemieckich), ma jednak *Puppe* (traktowane jako reprezentant całego gniazda etymologicznego – przypomnijmy, że już Rymut dopuszczał pochodzenie nazwiska *Puper* wprost od niemieckiego nazwiska *Pupper*), dla którego wskazuje się dwojaki możliwe pochodzenie: albo od *Puppe* (byłoby to wówczas nazwisko genetycznie odzawodowe, oznaczające wytwórcę lalek lub aktora lalkowego), albo od nazw miejscowych typu *Puppe* (niegdyś na Pomorzu, „ehem. Pommern / jetzt Polen”) czy *Puppen* (w Prusach Wschodnich, „Ostpreussen”) (Kohlheim 2008: 474). Nie można więc wykluczyć (geografia znowu się zgadza), że nazwisko *Puppel* jest nazwiskiem odmiejscowym (również pochodzenia niemieckiego).

Oczywiście genetycznie niemieckie nazwisko, zwłaszcza na obszarach przez długie wieki dwujęzycznych, nie musi koniecznie oznaczać niemieckiego pochodzenia. Inna rzecz, iż pochodzenie niemieckie w najmniejszej mierze nie przynosi nikomu ujmę. Polskość z wyboru bywa zwykle bardziej autentyczna i świadoma niż inercyjna polskość z urodzenia. W tej kwestii pozwolę sobie na przytoczenie tutaj passusu z mojej wcześniejszej pracy – m.in. o spolonizowanych rodach niemieckich:

Polonizacja językowa skutkowałą asymilacją kulturową i polską identyfikacją narodową. O ileż uboższa byłaby kultura polska bez Denhofów, Morsztynów, Lindego, Zuga, Lelewela, Pola, Kolberga, Grottgera, Brücknera, Nitscha, Herbsta, Estreicherów, Zierhofferów! (Walczak 2011: 432).

Także – bez Puppla, jeżeli dostojny Jubilat jest istotnie niemieckiego pochodzenia.

Tej obcej (niemieckiej) etymologii nazwiska *Puppel* (w szczegółach różnej w opiniach różnych źródeł) można jednak przeciwstawić alternatywną etymologię rodzimą. Wprawdzie nikt (o ile mi wiadomo) nie przedstawił rodzimego objaśnienia nazwiska Jubilata, nie wątpię jednak, że przedstawiłby je Mikołaj Rudnicki, gdyby dożył dni obecnego jubileuszu.

Jak wiadomo, ten wybitny językoznawca z wielu względów (na ogół dla nas dziś całkiem czytelnych i oczywistych) preferował rodzime pochodzenie zwłaszcza nazw własnych, głównie hydronimów, jako najstarszej warstwy onimicznej, ale także ważnych wyrazów pospolitych. Zakwestionował, na przykład, Rudnicki powszechnie przyjętą germańską etymologię wyrazu *król* (od imienia Karola Wielkiego, czyli od frankijskiego *Karl*), proponując na to miejsce rodzimą: miałyby to być prasłowiański wyraz **korl’ь*, pochodzący od **koriti* ‘korzyć’, co by się motywowało prymarną władzą sędziowską króla – pierwotnie najwyższego sędziego (zob. Rudnicki 1966: 41–47)⁵.

⁵ Gwoli ścisłości należy przypomnieć, że pewną rolę w genezie etymologii Rudnickiego mógł odegrać fakt, iż tradycyjna germańska etymologia *króla* w świetle ówczesnego stanu wiedzy sławistycznej

Sądzę, że także dla nazwiska naszego Jubilata wolałby Rudnicki etymologię rodzimą. Objaśnienie w tym duchu nazwiska *Puppel* nie nastręczyłoby mu większej trudności. Wywiódłby je mianowicie od właściwego, niezniekształconego przez późniejszych kronikarzy i historyków miana legendarnego władcy, znanego powszechnie pod imieniem *Popiela*.

Jak wiadomo, w kronice Galla imię to zostało zapisane w postaci *Pumpil*, co poszukującemu zaszczytnych, nobilitujących genealogii mistrzowi Wincentemu Kadłubkowi dało asumpt do skojarzenia miana naszego prehistorycznego władcy z rzymskim <Numą> *Pompiliuszem* (łacińskie *Numa Pompilius*), drugim królem rzymskim (VIII/VII w. p.n.e.), według tradycji panującym w latach 715–673. Zapis *Pumpil* pokrywa formę *Pąpyl*, przez Długosza przeinaczoną na *Popiel*.

Imię *Pąpyl*, w odniesieniu do prehistorycznego księcia Polan **Popyl* (jeszcze z jerem), jest przejrzyste pod względem etymologicznym: pochodzi od prasłowiańskiego **popъ* ‘pęp<ek>’. Na marginesie dodajmy, że w wyniku ekspresywnej sonoryzacji (por. takie pary wyrazowe jak *pluskać* – *bluzgać*, *pryskać* – *bryzgać*, *trzaska* – *drzazga* i wiele innych) z pierwiastka **pop-* rozwinął się też *bąbel* ‘guzek, nagniotek, pęcherzyk na skórze’ (zob. Bańkowski 2000a: 38). Pierwiastek **pop-* był od najdawniejszych czasów aktywny jako podstawa antroponimiczna (w *Bulli gnieźnieńskiej* zostało zapisane imię *Pępik*), a imię (protonazwisko?) *Pąpyl* zostało *explicite* zanotowane w łacińskim żywocie św. Jadvigi (XV wiek) i w roku 1500 („Jan piwowar zwany *Pąpyl*”) (Bańkowski 2000b: 521).

Rozwój od *Pąpyl* do *Puppel* nie nastręcza najmniejszych trudności. Najprostsze do objaśnienia jest tu graficzne podwojenie *p*. Tłumaczy się ono albo dążnością do pisowniowej germanizacji nazwiska, albo szerszą tendencją graficznego odróżnienia nazwy własnej od jej apelatywnej podstawy: z tego właśnie względu znany literaturoznawca i krytyk Jan Kott nosił nazwisko *Kott*, z manierecznym podwojeniem *t*, choć w istocie był takim samym *Kotem* jak inni nosiciele tego nazwiska (by się ograniczyć do powszechnie znanych: Tomasz, Stanisław czy Wiesław; zob. na ten temat: Walczak i Witaszek-Samborska 2012).

Podobnie żadnej trudności nie nastręcza wyjaśnienie różnicy samogłoski rdzennej (*a* w *Pąpyl* wobec *u* w *Puppel* ← *Pupel*). Tłumaczy się ona wyczerpująco opisaną przez Franciszka Sławskiego w jego rozprawie habilitacyjnej prasłowiańską obocznością *o*: *u* (Sławski 1974: 246–290), której refleksem na gruncie polskim są takie dublety wyrazowe jak *chęć* – *chuć*, *łęg* – *lug*, *łęk* – *luk*, *smętny* – *smutny* czy *wnęk* – *wnuk* (*u* z prasłowiańskiej tylnej samogłoski nosowej ma

wymagała przyjęcia w procesie zapożyczania substytucji dźwiękowej na zasadzie etymologicznej (tzn. na zasadzie regularnych międzyjęzykowych odpowiedności fonetycznych o genezie etymologicznej). Zob. na ten temat Walczak 1999: 124–133; 2010: 189–199.

też w wyniku jej denazalizacji większość języków i dialektów słowiańskich, w tym cała słowiańszczyzna wschodnia, jednak mimo silnych wpływów ruskich na język polski⁶ niepodobna nimi tłumaczyć *u* w nazwisku *Puppel* ← *Pupel*, gdyż taką możliwość wyklucza jego geografia).

I wreszcie zmiana *-yl* (*Pąpyl*) w *-el* (*Puppel* ← *Pupel*) tłumaczy się regularnym, szeroko rozpowszechnionym w gwarach, natomiast ostatecznie wycofanym z języka literackiego średniopolskim (bardzo rzadko przejawiającym się już wcześniej) procesem przejścia *iL*, *yL* w *eL* (na przykład *był* → *beł*, *miły* → *mieły*, *silny* → *sielny*, *tylko* → *telko* itd.) (zob. o tym zjawisku: Łoś 1922–1927, 1927; Benni, Łoś, Nitsch, Rozwadowski, Ułaszyn 1923; Klemensiewicz, Lehr-Spławiński, Urbańczyk 1965; Stieber 1966; Kuraszkiwicz 1972; Rospond 1973; Mańczak 1982; Długosz-Kurczabowa, S. Dubisz 2001). W ten sposób wyjściowa forma *Pupyl*, oboczna (na zasadzie prasłowiańskiej alternacji *ɔ*: *u*) do zaświadczonej u Galla *Pąpyl*, zmieniła się ostatecznie w *Pupel/Puppel* (powtórmy: podwojenie *p* ma charakter wyłącznie graficzny). Wolno sądzić, że przynajmniej sprawiająca wrażenie niemieckiej forma *Puppel* spowodowała nieetymologiczną odmianę nazwiska *Puppel* – *Puppla*, *Pupplowi* itd., gdyż tak, nieetymologicznie (z historycznie nieuzasadnioną alternacją *e*: zero dźwięku) odmieniamy w języku polskim niemieckie nazwiska na *-el* (*Fogla/Vogla*, *Hegla*, *Mincla*, *Schlegla* itd.).

Jeśli przyjąć powyższą rodzimą etymologię nazwiska *Puppel*, trzeba stwierdzić, że nasz Jubilat ma najstarszytniejszy rodowód spośród wszystkich Polaków. Pozostaje odpowiedź na pytanie, czy jest to genealogia zaszczytna. Jak wiadomo, dawniej różnie z tym bywało: gdy Zagłoba wywodził swój ród „od pewnego króla Massagetów”, a pan Muszalski od „pewnego wodza Samnitów, zwanego Musca”, były to genealogie nobilitujące, ale już niekoniecznie przynosił zaszczyt rodowód od świętego Piotra („rybitwa był ...”) czy nawet od Matki Boskiej (bo jednak Żydówka). Jednak Popiel to nie Piast (pierwotnie kołodziej), lecz książę z książąt, z niekwestionowanej dynastii panującej. A że ponadto nie posądzam Jubilata o snobizm, pochodzenie od Popiela, choćby ze względu na starożytność antenata, zapewne sprawia mu zasłużoną satysfakcję.

LITERATURA

Bańkowski, A. 2000a. *Etymologiczny słownik języka polskiego*. T. 1: A–K. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁶ Wpływ ruski zaznaczył się i w obrębie pierwiastka **pop-*: w XVI i XVII wieku *pupkami* nazywano najcenniejsze (sporządzone ze skórek z okolic pępka) futra sobole (Brückner 1927, II: 448).

- Bańkowski, A. 2000b. **Etymologiczny słownik języka polskiego**. T. 2: L–P, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Benni, T., Łoś, J., Nitsch, K., Rozwadowski, J. i H. Ułaszyn. 1923. **Gramatyka języka polskiego**. Kraków: Drukarnia UJ.
- Brückner, A. 1927. **Słownik etymologiczny języka polskiego**. T. I–II. Kraków: Krakowska Spółka Wydawnicza.
- Boryś, W. 2005. **Słownik etymologiczny języka polskiego**. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Długosz-Kurczabowa, K. 2005. **Słownik etymologiczny języka polskiego**. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Długosz-Kurczabowa, K. i S. Dubisz. 2001. **Gramatyka historyczna języka polskiego**. Wyd. II poszerzone i zmienione. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Gruchmanowa, M. i B. Walczak (red.). 1997. **Słownik gwary miejskiej Poznania**. Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klemensiewicz, Z., Lehr-Splawiński, T. i S. Urbańczyk. 1965. **Gramatyka historyczna języka polskiego**. Warszawa: PWN.
- Kohlheim, R. und V. (red.). 2008. **Duden Lexicon der Familiennamen. Herkunft und Bedeutung von 20 000 Nachnamen**. Mannheim–Leipzig–Wien–Zürich: Bibliograph. Institut.
- Kuraszkiewicz, W. 1972. **Gramatyka historyczna języka polskiego. Podstawowe wiadomości z wyborem tekstów staropolskich do ćwiczeń**. Warszawa: PZWS.
- Łoś, J. 1922–1927. **Gramatyka polska**. Cz. I–III. Lwów–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Łoś, J. 1927. **Krótką gramatyka historyczna języka polskiego**. Lwów: K.S. Jakubowski.
- Mańczak, W. 1982. **Polska fonetyka i morfologia historyczna**. Warszawa: PWN.
- Reichan, J. (red.). 1999. **Indeks alfabetyczny wyrazów z kartoteki „Słownika gwar polskich”**. T. I–II. Kraków: Wydawnictwo IJP PAN.
- Rospond, S. 1973. **Gramatyka historyczna języka polskiego**. Warszawa: PWN.
- Rudnicki, M. 1959–1961. **Prasłowiańszczyzna – Lechia – Polska**. T. I–II. Poznań: PWN.
- Rudnicki, M. 1966. „Najazd gocki na dorzecze Wisły około początków naszej ery”. **Slavia Occidentalis** XXII.
- Rymut, K. 1991. **Nazwiska Polaków**. Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Rymut, K. (wyd.). 1993. **Słownik nazwisk współcześnie w Polsce używanych**. T. VII: O–Q. Kraków: PAN.
- Rymut, K. 2001. **Nazwiska Polaków. Słownik historyczno-etymologiczny**. T. II: L–Ż. Kraków: Wydawnictwo Naukowe DWN.
- Sławski, F. 1952–1982. **Słownik etymologiczny języka polskiego**. T. I–V. Kraków: Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego.
- Sławski, F. 1974. „Oboczność q: u w językach słowiańskich”. **Slavia Occidentalis** XVIII. 1974.
- Stieber, Z. 1966. **Historyczna i współczesna fonologia języka polskiego**. Warszawa: PWN.
- Tomczak, L. 2003. **Słownik odapelatywnych nazwisk Polaków**. Wrocław: Wydawnictwo UW.
- Walczak, B. 1999. „Zapóżylenia leksykalne (formalnosemantyczne) czy kalki? O pewnym typie zapóżyżeń w kontaktach języków blisko spokrewnionych”. W: Blicharski, M. i H. Fontański (red.). **Słowotwórstwo, semantyka i składnia języków słowiańskich**. Katowice: Wydawnictwo UŚ. 124–133.
- Walczak, B. 2005. „Les nouveaux dictionnaires étymologiques de la langue polonaise”. **Linguistique Balkanique** XLIV, 3. 321–332.
- Walczak, B. 2006. „Etymologia a leksykografia (doba nowopolska)”. **Prace Filologiczne** LI. 421–437.
- Walczak, B. 2008. „Z zagadnień warsztatu badań etymologicznych (Teoria i metodologia w najnowszych słownikach etymologicznych języka polskiego)”. **Studia Językoznawcze** 7. 179–190.

- Walczak, B. 2010. „Swoistość zapożyczeń z języków blisko spokrewnionych (na przykładzie zapożyczeń czeskich i wschodniosłowiańskich w języku polskim)”. **Linguistica Copernicana** 2 (4). 189–199.
- Walczak, B. 2011. „Język i religia w dziejach narodu polskiego”. W: Ceglińska-Gajda, A. (red.). **Naród. Religia. Język**. Łódź: AWL.
- Walczak, B. i M. Witaszek-Samborska. 2012. „Dlaczego prawie 20 000 Polaków nosi nazwisko Kot, a nikt nie nazywa się Pies?”. W: Skorupska-Raczyńska, E. i in. (red.). **Pies w kulturach świata**. Gorzów Wlkp.: Wydawnictwo Naukowe PWSZ.



SPEECH AS A SEMIOTIC EXTENSION OF THE SELF

1. Preliminary remarks

The subject matter of this article constitutes the semiotic properties of the self understood in terms of signifying-communicational activities which are assumable to the extent that they can be detected only through observable extensions in the products of its speech. Hence, it is the verbal behavior that determines the semiotic nature of the self as a physical person who acts as a sender and receiver of signs and a mental subject who is engaged in sign-processing and sign-understanding activities. Speech is considered thus as a species-specific faculty of humankind to create vocal signs and communicate with vocal signs due to physiological and psychological aptitudes. It has to be exposed that this human faculty in question implies the realization of sign-and-meaning-related functions by triggering associative bonds between the genetically developed neuronal centers and phonation organs of human beings. Bearing in mind that speech allows to create a medium for expressing the emotional and intellectual states of a human individual, one exposes the fact that the physical signs of speech are empirically observable in interpersonal communication; however, as far as they refer to the states of minds of human individuals, they are also understood and interpreted by communication participants and observers with respect to their indexical, signaling and significative functions.

2. Speech vs. language in the study of human communication

For purposes of the study of communicative behavior of individuals, the notion of speech deserves special attention. While applying this notion in relation to the human mind of an individual who communicates by sound with other

individuals, Tadeusz Milewski (1973: 7–9), a Polish linguist from the 1960s and 1970s, distinguishes four phases of *speech*, which include, on the one hand, *speaking* and *understanding* activities, and on the other, *text-processing* and *language-formation* activities. Both speaking and comprehension depend upon individual processes of one and the same speech participant who interchangeably acts as a speaker and a receiver of the message. According to Milewski, speaking itself, amongst these two aspects of speech, is more important than understanding, as far as it demands the participation of the human speech organs, and at the same time, involves psychological processes in the speaker. As such, this phase of speech consists of a set of ideas represented by a sequence of sounds. To tell the truth, Milewski was interested both in speaking and speech (i.e., in processes of production of language sounds as well as in human communication and human understanding) only to that extent when these human abilities and activities can be helpful in defining language as an object of linguistic studies and determining the scope of interests of linguistics as a science of language. Thus, as far as functional approach to language represented by Milewski (cf. 1973: 7 and 18) is concerned, language is what manifests in speech or, in other words, it is an indispensable component of speech, or, more precisely, language is what is social, permanent and abstract in speech. Speech as a property of an individual is taken into consideration by disciplines studying humans from the perspective of biological, psychological and sociological conditionings. For example, linguists being open to the knowledge coming from psychology examine mental abilities of human individuals in relation to their verbal behavior, whereas practitioners of psycholinguistics investigate language in relation to the mind of those individuals. In the center of their interest are, therefore, the linguistic properties of the self, as one may conclude from an encyclopedic survey of investigative domains worked out in *A Concise Guide to Psycholinguistics* by Stanisław Puppel (1996/2001). Exposed are there especially selected issues of speech (or language) acquisition and language usage against the background of the individual psychological conditionings of human beings with reference to the concepts of sensation and perception, cognition, learning processes and memory, emotions and reasoning, social behavior and communication.

The distinction between language and speech appears to be relevant, however, for theoreticians interested in verbal and non-verbal forms of human communication. This interest is especially visible in handbooks of communication science which have been published since the sixties of the last century. As, for example, Donald K. Smith in *Man Speaking* (1969: 8ff.) and Raymond S. Ross in *Speech Communication* (1965/1974: 61–153) summarize, with regard to public speaking, most social contacts, from the remote times of history until the present times, has come to pass by voice, and more precisely, humans have acted

toward and with their environment through the use of symbols. Most of all, Smith (cf. 1969: 8–21) characterizes speech as a behavior which is natural to man, even though it is acquired. He remarks that not only shared forms of language impose certain obligations on the speaker. Apart from the structure of language rules, humans learn to use and to interpret the conventions of the paralinguistic properties of speech (vocal rate, force, pitch, inflection, i.e., voice modulation, and quality which speakers use to modify, emphasize, or change the interpretation of utterances) as well as the conventions of facial expression, bodily set, and gesture used along with, and sometimes instead of words. Moreover, humans learn how to meet expectations of other participants of communication which result from the conversational and/or rhetoric rules governing the course of communicative events.

Characterizing human speech with relation to an individual, similarly as other theoreticians of communication, Smith (1969: 11–16) distinguishes a number of functions as consequences arising for humans from speech acquisition. Beside the functions of giving meaning to the environment, as, e.g., naming objects and events, and, at the same time, giving humans a sense of relationship with them, and of communicating with each other – because speech allows individuals to manage relationships with others, and to share with them information about reality and attitudes toward it – Smith also discusses the function of discovering the self – as far as speech communication is a condition for acquiring personal identity.

Additionally, however, speech serves for revealing information about the self as well. This function of speech is exposed, for example, through such issues as the self-presentation or egocentric speech in the handbook written for needs of education of professional public speakers of Charles T. Brown and Charles van Riper *Speech and Man* (1966: 46–48) as well as through the issue of self-disclosure, i.e., an act of communication in which a person intentionally gives away the knowledge about him or herself that was previously unknown by the receiver, in the popular academic handbooks, as, e.g., those of Joseph DeVito *The Interpersonal Communication Book* (1976: 91–97) or James McCroskey and Lawrence R. Wheeler *Introduction to Human Communication* (1976: 205–229).

Being aware that properties of human speech result not only from the processes occurring in the nervous system of man, and from the physical nature of sound phenomena, Brown and Van Riper (1966: 15) point out above all to the symbolic character of speech which conveys meaning, and consists of a learned set of conventional sound-signs governed by a set of operational rules which determine ways these may be combined. They devote a considerable amount of attention to the description of speech in terms of the purpose-oriented activity of human individuals who speak in order, firstly, to define themselves, secondly, to

express and control their emotions, thirdly, to communicate information and demands, in particular, due to their speaking skills, and finally, to engage in an internal mental activity of subjective thinking.

3. Speaking activity or products of speech among the extensions of man

Anyhow, as a result of the activity of speaking, thoughts of an individual become externalized; products of speech constitute the material vehicles of internal thought processes, so, from the functional point of view, they have been called by anthropologists as extensions of the human organism. The popularization of the term *extension* used in relation to the products of the creative intellectual and manufacturing human activity is owed to the American anthropologist Edward T. Hall. In his book *Beyond Culture* (cf. especially the chapter “Man as Extension”, Hall 1976: 25–40), Hall alludes to the evolutionists from the 19th century convinced that an important evolutionary achievement of man is that he has elaborated his extensions, i.e., uses tools and speaks a language. Exactly speaking, thanks to his extensions man has succeeded to speed up his evolution. Characteristically, extensions help man to develop without changing the primary structure of his body, and, because that what is externalized can be observed, changed, and refined, they also allow him to analyze and to improve what is found in his mind.

To be added is that the term *extension* had appeared slightly earlier, that is, in the subtitle of the book *Understanding Media. The Extensions of Man* (1964), written by the Canadian philosopher and theorist of communication Marshall McLuhan. In this book, McLuhan explains how humans, mainly for purposes of communication, create and then utilize newer and newer inventions in order to extend their body and mind. As McLuhan depicts it, extensions, i.e., the newest media technologies, e.g., newspaper, radio or television, as well as speech and language, mediate human communication and influence ways humans perceive and understand their world.

Taking the point of view of cultural anthropology, Hall characterizes man with reference to his extensions in the following way. Firstly, extensions bring out particular functions of the human organism, i.e., they constitute an externalization of the physical or psychic properties of a human being as an organism. In particular, material extensions, i.e., the products of material culture of man, i.e., artifacts, change their form and develop significantly faster than the human body; hence, contemporary material extensions of man are complicated machines. In *Beyond Culture*, Hall stresses that all living organisms, even the simplest ones, transform their environment while interacting with or using it be-

cause they cause at least a chemical exchange with their immediate surroundings. Thus, what results from this interaction with or the usage of the natural environment as a tool, in other words, from the creation of (material) extensions, is a specific-human kind of adaptation to the environment, or as a way of adjusting the environment to the needs of humans. This transformation of the environment (implemented by man) takes place through the processes of externalization or of internalization of significative and communicative means in thought and speech which are considered to be complementary, and which take the form of adaptive or of controlling mechanisms. In the case of man, it is exactly consciousness which might be seen as an example of an internalized control. Secondly, the man's creative and innovative activity pertaining to his extensions is practically infinite, as far as products of human activity undergo continual transformation processes. In view of that, Hall (1976: 72) proposes the notion of extension transference maintaining that, in fact, the changeability of the externalized products of internal intellectual processes is the source of the alienation from the self and from his inheritance.

At the margin of this discussion, one should add that similar attempts at clarifying the nature of processes in which the products of human mind and human manual work undergo certain convertibility, have been made, for example, by Richard Dawkins who coined the concept of meme. In his book *The Selfish Gene* (1976) Dawkins specifies the meme as such a medium, or a (material) carrier, which transmits certain meanings or ideas when people observe the activity of others, their gestures, speech or writing and the like, initiate their own activity and cope with the products of it.

The questions of language have engaged a great deal of Hall's attention because, as he emphasizes, it brings out some aspects of thought processes. In *Beyond Culture*, Hall uses, for instance, the concept of extension transference to explain some aspects of language use. Thus, the individual's native language is, in Hall's conviction, his/her primary extension, while the transference occurs in relation to it in the second or the next acquired language. However, seeing transformation as a cognitive process, one could read the so-called extension transference factor, for instance, into the use of language words and language rules in human communication. In verbal communication, one can observe that metaphors constantly replace one another, as one metaphor is a source of inspiration for the creation of a new one, as it has been proved by George Lakoff and Mark Johnson in the book on conceptual metaphors entitled *Metaphors We Live By* (1980).

To sum up, Hall approaches the phenomenon of language in *Beyond Culture* as an extension of man and stresses that, firstly, language has a symbolic character (symbols are neither objects they symbolize nor they possess properties of objects they refer to), secondly, language is a result of externalization of brain

processes, not the brain processes themselves (extensions solely reveal processes being the basis for them), and, finally, language (similarly to other extensions) allows man to solve problems bothering him. In real life, however, the speaking individual is not aware of the rules of his (native) language. For that reason, it is not language, as a system of socially determined rules but rather the speech, i.e., a gestural form of human communication, which constitutes the primary extension or medium uniting individuals with their life-world.

4. The self and its significant-communicative activity

An attempt to get through to conscious and unconscious states of the individual's mind making up their identity is regarded as crucial for understanding human communication. Therefore, the notion of the self has been set up especially in communication science (cf., e.g., DeVito 1976: 63–127; Barker 1978: 109–132; or Carr 1979: 53–89). Mental states of an individual consist of cognitive and affective representations which arise due to an individual's (perceptual) experiences. The concept of the self implies thus, first of all, that a human individual develops in relation to other individuals and other living organisms while establishing and sustaining meaningful contacts with their natural and cultural environments. As a participant of communication, the self can be approached as a person who physically emits and receives messages, as well as a subject who mentally generates and subsumes selected objects of nature and culture as means of signification and communication.

The human self has been the center of attention of American philosophers of pragmatism whose views on the nature of human consciousness can be found later, among others, in the works of social psychologists. In a detailed classificatory elaboration, it was put forward by William James (1842–1910), a philosopher and psychologist, in *Principles of Psychology* (1890); also George Herbert Mead (1863–1931), a philosopher who particularly took into account the social nature of man, known for his theory of mind, attached great significance to the capacity of humans to be conscious of themselves. As representative for the explanation of human behavior to be mentioned is also Mead's outlook on the role of human inner experience and self-understanding in his book *Mind, Self and Society*, published posthumously in 1934. Generally speaking, the notion of the self was of vital importance for initiators and followers of pragmatism as they were convinced of the exceptionality of human mind and human intelligence. In their opinion, the mind of humans has developed in the process of evolution, i.e., as a result of regular interactions of human organisms with their environments. Practically, on the one hand, it has adjusted to its environment,

and, on the other, it has met demands of this environment in instrumental means and ways. Therefore, an individual's conduct (or action) toward their life-world can be treated, according to the belief of the philosophers of pragmatism, as appropriate for the knowledge they has about it.

In particular, the issues connected with consciousness and mind, and the relations between thoughts or feelings of man along with the responsive states of the mind were the subject of discussion in William James's work. To give the main points of James' reasoning, it must be stressed that, firstly, the behavior of man through which he adjusts to his environment, and through which he changes it, is the evidence of the existence of the mind and consciousness, secondly, people ascertains their mental states in an internal way, i.e., through introspection, and the biological function of mind and consciousness consists in facilitating the adaptation of the organism to its environmental conditionings, thirdly, individuals are not only conscious of the others but also of themselves. In James' view (2001: 82–83), the consciousness of the self involves a stream of thought. From the two aspects of the self, the *Me* is an empirical aggregate of things objectively known, while the *I* which knows them (i.e., *Me*) is a thought at each moment different from that of the last moment, even though appropriate of the latter. From a sociological perspective, however, if one could infer from Mead's reasoning, the thinking processes amount to internal interactions in which the individual's *I* (the self as a subject) responses to the *Me* (the self as an object), picturing others, their knowledge, believes, or attitudes. This way, the consciousness of others and the self arises and develops; the individual's mind and the self reflect life experiences of an individual, or an individual's encounters within a society and in this sense processes occurring within a society.

The novelty of Mead's views on mind and the self in comparison with behaviorism as a contrasting psychological perspective (valued, e.g., by Charles William Morris (1834–1896) in the introduction to Mead's *Mind, Self, and Society* or Hewitt's *Self and Society* 1976/1988: 8–25, as advocates of his ideas) is especially that he associated the evolution of the mind with an adaptation of an organism to its environment which he in turn explained in terms of communication processes. According to Mead, an interaction among living organisms takes a form of conversation of gestures (i.e., each individual engages in an action which is overt and visible, can be scrutinized by others and is a stimulus to their responses), linguistic gestures are, however, most important for humans. Vocal gestures constitute symbols creating in speaker and receiver images which make it possible for them to plan and to control their behavior. In particular, linguistic symbols (or signs) give humans the ability not only to become objects to them but also to act toward them. As far as human beings are concerned, society and culture form, in Mead's opinion, their environment.

Separately noted, among the inspiration sources for those philosophers of language and communication who are oriented toward mental endowments of an individual human being should be the theory of semiotic phenomenology developed by Richard Lanigan *Phenomenology of Communication* (1988: 45–74, 103–117, 173–174). Worth mentioning, in the context of Lanigan's research, are also the ideas developed by Maurice Merleau-Ponty (1908–1961), a French philosopher, who was interested in the man as a cognizing subject and an object of cognition. Significant are here especially Merleau-Ponty's essays devoted to human speech which appeared in a book form only after the death of their author, i.e., *The Prose of the World*. As an originator of existential phenomenology, Merleau-Ponty used biology and psychology where observation and experiments provided him with facts which could be explained solely from the viewpoint of the individual subject. He argued that cognition is an abstract process which has a symbolic character; whereas the psychical interior of an individual (which constitutes a spot for the understanding of the sense of human life), is in reality an embodied mind. Therefore, the understanding always takes place in the first person. As one can conclude from Merleau-Ponty's reasoning, it is necessary to concentrate on the psychic world of an individual which is the initial one and conditions human cognition, although, as a matter of fact, only voice, gesture and motion, facial movements, look, or speech are directly accessible to others as expressions of the individual's consciousness; they always indicate a question or a quest for knowledge, which the philosopher regards as the only possible reaction of a human to his existence.

Contemporary books on human communication usually portray the concept of the self as connected with personal identity, and as acquired through and determinate by an individual's interactions with other people and with his/her and their environment. Apart from the three constituents of the self as an object distinguished by James (cf. 2001: 44–48), i.e., the material *Me* (the body and belongings of an individual), the social *Me* (resulting from the recognition an individual gets from his mates), and the spiritual *Me* (psychic faculties and dispositions which become an object an individual's thought) listed and described are, however, many other selves (or parts of the self), such as, e.g., the physical self (person's perception or image of his/her body), or the emotional self (the awareness of the individual's own feelings which are accompanied by physiological changes), the public self (open) and the private (closed) self (distinguished according to the individual's self-knowledge he/she is aware and willing to share with others) (cf., e.g., Barker 1978: 111–114), the past self (the product of an individual's past communication and relations with others), the present self (the individual's self-image at any moment), and the future self (what an individual hopes to become) (cf., e.g., Carr 1979: 55–61) (cf. also about the self in communication: Waśik 2010: 141–147).

5. Biological and social approaches to the semiotic self

It is due to the discussions on the semiotic nature of human communication in the realm of living organisms that the notion of the semiotic self has been coined. Its principal promoter was Thomas A. Sebeok, who advocated the studies of signs from the perspective of biology, called biosemiotics and zoosemiotics in the 1970th. These studies resulted from Sebeok's interests in the biological foundations of the emotional and intellectual states of human mind as well in the biological features of communication in general. It has initially implied the complexity of the semiotic biological processes within the self as a living organism. Discussing the nature of the self in several consecutive articles, Sebeok expresses his conviction that the emotions in question result from the biological needs of humans, and that human perceptions, or human senses, as sight, sound, or smell, are associated with emotions.

Sebeok maintained in "The Cognitive Self and the Virtual Self" (2001a: 128) that the self as a whole is a sign (as it represents the external world, or environment in the individual's mind). In opposition to those, however, who preferred to approach selfhood and individuality as emerging from developmental and social interactions (on the symbolic or linguistic level), Sebeok saw the organism's immune system as a pivotal base for the formation of the semiotic self. Therefore, the self is, in his view, a projection amalgamated of composite nonverbal signs, and only in the next order, in the case of man, also of verbal signs, especially those revealing the idiosyncratic habits of the speaker through acoustic features of his speech, which are considered to be an important constituent of a message (e.g., in narratives), as they may include emotional attitudes, as, e.g., anger, conviction, irony, and the like. Sebeok (cf. also 1989/1991a) defines the nature of the semiotic self introducing the term *the animal self*. He proves that the animal self comes into being already on the immunologic, i.e., biochemic level (when an immune reaction of the organism signifies the recognition of an invasion of the immunologic, or biochemical animal self, and triggers a response). Subsequently, the self identification may take place on the level, named by Sebeok the social semiotic one, which is, of course, biologically anchored (when the anxiety signifies the invasion of the social-semiotic animal self). Sebeok is inclined to treat signs of anxiety as signals indicating the presence of a danger-situation. As a biosemiotician, Sebeok (cf. 2001a: 128–134, especially 132) gives semiotic examples of, as he calls them, palpable indexical markers of the unique selfhood, such as phenotypic fingerprints, and, on the genotypic plane, the DNA fingerprinting. From among tokens of selfhood of different kind, he especially pays attention to scents, both biological and cultural, reflecting (or strictly speaking indexing) an individual's diet, health, age, sex, race, or occupa-

tion; as examples of revelations of the self, he mentions calligraphy, or the manner in which a Morse code operator taps out the code.

The semiotic self (in Sebeok's original understanding equal to the biosemiotic self) was conceived as parallel to the idea of the so-called Umwelt, i.e., a subjective world (or subjectively perceived environment) of an organism, or a species-specific segment of individual reality which arises in effect of exosemiosis processes of sign transmission, which was put forward by Jacob Johann von Uexküll (1864–1944) whose works were an inspiration source especially for biosemioticians. It should be added that it was Uexküll, the Estonian biologist and philosopher, who started the semiotic approach in biology, and argued, e.g., in his book *Umwelt und Innenwelt der Tiere* (cf. 1909: 39, 59–60) that the environment of an animal is systematic and masterfully matched to the structure of its nervous system, therefore its inner life consists of going and coming of excitations (Germ. *Erregungen*) which are signs that something is going outside; its receptors, however, only choose among the effects of the environment these excitations which are, according to the construction plan of the animal, suitable to be noticed; if an animal receives a sign from the environment, it must give its answer. Because the behavior of living beings is determined by their subjective perception of their environments, so the semiotic selves emerge as units composed of intertwined, or integrated structures (the genetic code, metabolic and neural code, and even the verbal code of an individual). The particular selves are fully subjective, and, in consequence, no self (being a product of endosemiosis, i.e., of the signs processes within the organism) is able to fathom any other self entirely. The semiotic self has its own idiosyncratic phenomenal world, and is delimited in time and space. Interestingly enough, Sebeok sees the possibility to approach the semiotic self from the psycho-neuro-immunological perspective (see Sebeok 2001b: 120–127 and especially 124–127; cf. also the earlier essays of Sebeok 1989/1991a: 36–40 and 1989/1991b: 41–48).

As to the biological mechanisms of signs transfer, Sebeok acknowledges in his article “The Cognitive Self and the Virtual Self” (2001a: 126) that, while the passage of certain chemicals and thereby certain information is possible only between cells surrounded by semipermeable membranes, the particular egos, as living organisms and, at the same time, observers of the behavior of other organisms (being always only a response to their interpretation of their own universes) are, as a matter of fact, continually engaged in interpreting interpretations. In this way, a semiotic chain of transmission arises in which each self operates on the products of its own operations. Hence, interpretation must be first and foremost recognized to be a process in which the self pragmatically verifies, and not simply consigns the meaning, and thereby actively maintains itself.

6. Summarizing remarks on the role of speech in the semiotic formation of the self

By the way of conclusion, it should be stressed that biosemiotic processes constitute solely the primary level for the development of the human self on which he/she only begins to stand out above its environment. In sociology, the notion of the semiotic self refers to a human individual, living in a society, who produces or interprets meaning in sign processes, both linguistic and non-linguistic, so it presupposes a semiotic analysis of identity, both social and psychological. Norbert Wiley (*The Semiotic Self*) announces (cf., e.g., preface to his book *The Semiotic Self* vii–x) that he treats the self as an internal conversational process, which progresses in time; he stresses, on the one hand, human agency, and, on the other, considers the self to be autonomous. At the same time, approaching the self as a semiotic structure, Wiley maintains that it contains signs of ethnic, religious, or social identity. What needs underscoring is the fact that Wiley deliberately alludes to the American tradition of pragmatism, and exposes Charles Sanders Peirce's (1839–1914) depictions of the sign as a unity and a triangular relation between its three parts, which are: the perceptible meaning bearer, the represented object (an object the meaning bearer refers to, i.e., denotes), and the interpretant (an effect of sign interpretation; an impression produced by a sign). (The understanding of the sign in Peirce's view as a conceptual process which unfolds continually, because signs are continuously interpreted by new signs, assumes the relational and interpretative role of meaning bearers in a particular context.) Wiley opts for seeing also the self as the semiotic triad. Therefore, he defines the self, on the one hand, as a structure consisting of, while using the terminology of Peirce, a sign, an object, and an interpretant, and, on the other, as a continuous process of interpretation in which the present self interprets the past self to the future self (cf. Wiley 1994: 14). Exactly speaking, Wiley distinguishes the following components of the semiotic self: the present *I* which is a sign, the past *Me*, i.e., the object, and the future *You*, i.e., the interpretant, which allows him to arrive at the conclusion that the human mind works as a universal semiotic structure of the following triads, i.e., sign, object, interpretant, and the present, the past, the future, and also the *I*, the *Me*, the *You* (cf. also page 17). From the sociological perspective thus, social conditionings are important for the semiotic self, because the individual's experience and knowledge are embedded in the socio-cultural order, although the semiotic self is not identical to the socio-cultural context of the self (cf. Wiley 1994: 22 and the review of his book by Igor E. Klyukanov "The Semiotic Self. University of Chicago Press. 1994. Review Essay", 2003: 345).

Speech is a production of articulated sounds, and an externalization of the work of mind; it is an activity through which the biological, psychic, and social

spheres of man are linked. The emergence of speech gestures is associated with expanding beyond its own self: human individual crosses the biological dimension, gains the social dimension, thereby its psychological dimension is enriched. Concrete acts of speech are, first of all, sharing the socially created system of signs. An individual co-creates and develops the system of social signs, gives meaning to objects of reality, operates meanings (concepts), categorizes the world, or seeks for another world/other worlds (which brings a further development of language as a social system of signs). At the level of social life, speech enables an individual to interact with others, to have an impact on the intellectual and emotional states of the other; it allows insight into the mental states of an individual, if it communicates about facts which are internal and external to him. In this sense, speech is considered to be an extension of the human self. If the self is located inside the human body, it connects individuals with their environments through acoustic signs which are not only conventional (linguistic) symbols, but also signals or symptoms.

REFERENCES

- Barker, L.L. 1978. **Communication**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Brown, C.T. and C. van Riper. 1966. **Speech and man**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Carr, J. B. 1979. **Communicating and relating**. Menlo Park, CA, Reading, MA, London, Amsterdam, Don Mills, Ontario, Sydney: The Benjamin/Cummings Publishing Company.
- Dawkins, R. 1976. **The selfish gene**. Oxford, New York: Oxford University Press.
- DeVito, J.A. 1976. **The interpersonal communication book**. New York, Hagerstown, San Francisco, London: Harper & Row.
- Hall, E.T. 1976. **Beyond culture**. Garden City, NY: Anchor Press/Doubleday.
- Hewitt, J.P. 1976/1988. **Self and society. A Symbolic interactionist social psychology**. Fourth edition. Boston, London, Sydney, Toronto: Allyn and Bacon.
- James, W. 1890. **Principles of psychology**. Vol. I, II. New York: H. Holt.
- James, W. 2001. **Psychology. The briefer course**. Mineola, NY: Dover Publications. (A republication of the Harper Torchbook edition, as Publisher by Harper & Row, Publishers, New York, in 1961, which was itself an abridged republication of the original work, first publication: Henry Holt and Company, 1892.)
- Klyukanov, I.E. 2003. "The semiotic self. University of Chicago Press. 1994. Review Essay." **The American Journal of Semiotics** 17(4). 343–353.
- Lakoff, G. and M. Johnson. 1980. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press.
- Lanigan, R.L. 1988. **Phenomenology of communication: Merleau-Ponty's thematics in communicology and semiology**. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- McCroskey, J. and L.R. Wheelless. 1976. **Introduction to human communication**. Boston, London, Sydney: Allyn and Bacon.
- McLuhan, M. 1964. **Understanding media. The extensions of man**. New York: McGraw Hill.
- Merleau-Ponty, M. 1973. **The prose of the world**. In: Lefort, C. (ed.). Evanston: Northwestern University Press. [*La prose du monde*. Paris: Editions Gallimard, 1969.]

- Milewski, T. 1973. **Introduction to the study of language**. The Hague, Paris: Mouton. [*Językoznawstwo*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1969. (First edition 1965.)]
- Mead, G.H. 1934/1967. **Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist**. (Works of George Herbert Mead, Vol.1) Edited and with an introduction by Ch. W. Morris. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Puppel, S. 1996/2001. **A concise guide to psycholinguistics**. Second edition. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Ross, R.S. 1965/1974. **Speech communication. Fundamentals and practice**. 3rd edition Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Sebeok, T.A. 1989/1991a. "The Semiotic self." In: Sebeok, T.A. **A sign is just a sign**. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press. 36–40. (First published 1977. Discussion paper presented at the Werner-Reimers Stiftung, in Germany, and subsequently included as Appendix I in: *The Sign & Its Masters* [= Sources in Semiotics VIII]. By T.A. Sebeok. Lanham, MD: University Press of America. Corrected reprint, with a new Author's Preface and an added Editor's Preface [John Deely] of the University of Texas Press 1979 original imprint). 263–267.)
- Sebeok, T.A. 1989/1991b. "The Semiotic self revisited." In: Sebeok, T.A. **A Sign is Just a Sign**. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press. 41–48.
- Sebeok, T.A. 2001a. "The cognitive self and the virtual self." **Global semiotics**. By T.A. Sebeok. Bloomington, IN: Indiana University Press, 128–134. (First published in **New approaches to semiotics and the human science. Essays in Honor of Roberta Kevelson**. Ed. William Pencak, Ralph J. Lindgren, New York: Peter Lang, 1998: 307–321.)
- Sebeok, T.A. 2001b. "Tell me, where is Fancy Bred? The Biosemiotic Self." In: Sebeok, T.A. **Global semiotics**. Bloomington: Indiana University Press. 120–127. (First published in **Biosemiotics: The semiotic web 1991**. Ed. T.A. Sebeok and J.U. Sebeok. Berlin: Mouton de Gruyter, 1992: 333–343.)
- Smith, D.K. 1969. **Man speaking. A rhetoric of public speech**. New York, Toronto: Dodd, Mead & Company.
- Uexküll, J.J von. 1909. **Umwelt und Innenwelt der Tiere**. Berlin: Verlag von Julius Springer.
- Wąsik, E. 2010. "The Self in Transactional Communication." In: Wąsik, Z. (ed.). **Consultant Assembly III: In search of innovatory subjects for language and culture courses. A book of papers and communiqués for discussion**. Wrocław: Philological School of Higher Education Publishing. 139–151.
- Wiley, N. 1994. **The semiotic self**. Chicago: The University of Chicago Press.



KOMPETENCJA KOMUNIKACYJNA A SUKCES ZAWODOWY ABSOLWENTÓW: UWAGI I PROPOZYCJE W ODNIESIENIU DO SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

1. Wstęp

Jednym z głównych wyzwań stojących obecnie przed szkolnictwem wyższym jest kształcenie skorelowane z rzeczywistym zapotrzebowaniem na pracowników o konkretnych kwalifikacjach oraz zwiększenie konkurencyjności absolwentów na rynku pracy. W dokumentach procesu bolońskiego (Bologna Declaration 1999) cele te zostały uznane za priorytetowe dla dydaktyki na poziomie szkolnictwa wyższego w Europie. Ponadto w Polsce, obok Procesu Bolońskiego, w którym obecnie uczestniczy 47 krajów, prawodawstwo ustanawia obowiązek monitorowania karier zawodowych absolwentów „w celu dostosowania kierunków studiów i programów kształcenia do potrzeb rynku pracy, w szczególności po trzech i pięciu latach od dnia ukończenia studiów” (Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. „Prawo o szkolnictwie wyższym”; DzU nr 164, poz. 1365 ze zm., art. 13a). W obliczu nowych wyzwań i celów dydaktycznych podkreślających rolę uczelni w kształtowaniu karier zawodowych absolwentów warto odnieść się do istotnych aspektów sukcesu zawodowego absolwentów, jakimi są umiejętności komunikowania się oraz znajomość języków obcych. Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na potrzebę rozwijania kompetencji komunikacyjnej zarówno w języku ojczystym, jak i obcym we wszystkich obszarach edukacji wyższej – nie tylko filologicznej – jako jednych z podstawowych determinant warunkujących zatrudnienie absolwentów i ich konkurencyjność na rynku pracy. W pierwszej części artykułu omówiona zostanie zależność pomiędzy sukcesem zawodowym absolwentów a kompetencją komunikacyjną i znajomością języków obcych. Następnie szczegółowo przedstawiona zostanie defi-

nicja kompetencji komunikacyjnej w ujęciu interdyscyplinarnym, ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy studiów nad komunikacją w organizacjach, oraz implikacje pedagogiczne.

2. Znajomość języków obcych, umiejętności komunikowania się a sukces zawodowy

Już od czasów starożytnych umiejętność komunikowania się decydowała o sukcesie osobistym, zawodowym i społecznym jednostki. Podstawy teoretyczne nauk o komunikowaniu się sięgają *Retoryki* Arystotelesa, która do dziś zadziwia swą aktualnością i adekwatnością. Obok Arystotelesa do rozwoju teorii retoryki istotnie przyczynili się również Kwintyliani i św. Augustyn, którzy byli orędownikami edukacji retorycznej i podkreślali liczne korzyści z niej płynące. Poprzez stulecia rozwijanie umiejętności komunikowania się i logicznego myślenia było traktowane w edukacji priorytetowo. Współcześnie, szczególnie w świecie anglosaskim, tradycje te zostały podtrzymane i edukacja w zakresie komunikowania się uznawana jest za kluczową w szkolnictwie wyższym (por. Morreale, Osborn i Pearson 2000; Hauser 2004; Morreale i Pearson 2008). Morreale i Pearson (2008: 283) uważają ją nawet za najbardziej istotną w odniesieniu do zarówno sukcesu osobistego, jak i zawodowego studentów i przypisują jej centralne miejsce w uniwersyteckich programach nauczania. Dla przykładu warto odwołać się do badania Bertelsen i Goodboy (2009) analizującego trendy w ofercie kursów uniwersyteckich z zakresu komunikacji w ciągu ostatniej dekady (1999–2009). Wyniki badania (tabela 1), przeprowadzonego na próbie 148 przypadkowo wybranych instytucji szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych, pokazały, iż w ofercie kursów na pierwszych pozycjach znalazła się komunikacja interpersonalna, komunikacja w grupie i komunikacja organizacyjna. W porównaniu z ubiegłą dekadą w podaży kursów w tym zakresie zaobserwowano ponaddwudziestopięcioprocentowy wzrost. Zmiany w ofercie kursów wynikają z wymogów pracodawców i zmieniającego się rynku pracy. Jak zauważyli Bertelsen i Goodboy (2009), w Stanach Zjednoczonych nikt nie kwestionuje roli związku edukacji w zakresie komunikacji z sukcesem zawodowym, problemem staje się tylko jej skorelowanie z aktualnymi wymogami pracodawców i określenie jej celów i zakresu w odpowiedzi na spełnienie ich potrzeb.

W kontekście niniejszego artykułu i w odniesieniu do wyzwań stojących przed szkolnictwem wyższym, warto podkreślić zależność pomiędzy umiejętnością komunikowania się a sukcesem zawodowym, która została wykazana w szeregu badań (Haas i Sypher 1991; Lethonen i Karjalainen 2009; Sypher i Zorn 1986; Zorn i Violanti 1996; Payne 2005; Piekari 2008). Sukces zawodowy został w nich zdefiniowany głównie jako możliwość awansu, zajmowane

Tabela 1. Oferta kursów z zakresu komunikacji w instytucjach szkolnictwa wyższego

Lp.	Nazwa kursu	2009	%	1999	%	Różnica %
1	Komunikacja interpersonalna	143	96,6	106	71,6	+25,0%
2	Komunikacja w grupie	138	93,2	101	68,2	+25,0%
3	Komunikacja organizacyjna	137	92,6	98	66,2	+26,4%
4	Perswazja	135	91,2	95	64,1	+27,1%
5	Przemawianie publiczne	129	87,2	95	84,1	+3,1%
6	Komunikacja interkulturowa	125	84,5	81	54,7	+29,8%
7	Metodyka badań nad komunikacją	124	83,8	74	50,0	+33,8%
8	Teoria komunikacji	121	81,8	98	66,2	+15,6%
9	Argumentacja i debata	119	80,4	90	60,8	+19,6%
10	Płeć a komunikacja	97	65,5	60	40,5	+25,0%

Źródło: Bertelsen i Goodboy (2009: 267) [adaptacja i tłum. EWF]

stanowisko oraz poziom zarobków. Pracownicy, których kompetencja komunikacyjna określana była jako wysoka, nie tylko zwiększali swoje własne szanse na sukces zawodowy, ale byli również wysoko oceniani jako przełożeni i menadżerowie, głównie ze względu na umiejętność motywowania podwładnych i zwiększania ich zaangażowania (Bauer i Green 1996; Duarte i Goodson 1994; Heneman, Greenberger, i Anonyuo 1989; Becker, Billings, Eveleth, i Gilbert 1996). Ponadto kompetencja komunikacyjna pracowników przekłada się na sukces całej organizacji.

Według Lethonen i Karjalainen (2009: 411), niewystarczająco rozwinięte umiejętności komunikowania się i niewystarczająco rozwinięta kompetencja w zakresie posługiwania się językiem ojczystym i językiem obcym mogą w znacznym stopniu ograniczyć perspektywy zatrudnienia absolwentów. Zależność ta została dostrzeżona nie tylko w środowisku akademickim; znaczenie umiejętności językowych i komunikowania się zostało wyraźnie podkreślone w oficjalnych dokumentach Unii Europejskiej (Council of Europe, 2007), ze szczególnym uwzględnieniem ich wpływu na poprawę zatrudnienia (Bologna Declaration, 1999; London Communiqué, 2007; Languages Mean Business, 2008) oraz rozwoju gospodarki europejskiej (ELAN 2006).

Jak wskazuje Harvey (1999), pracodawcy w Wielkiej Brytanii zatrudniają absolwentów z dobrymi umiejętnościami interpersonalnymi, umiejętnościami pracy w zespole oraz wykazujących się elastycznością i umiejętnością dostosowania się do specyficznych potrzeb różnorodnych miejsc pracy. Według pracodawców w przyszłości warunkiem sukcesu zawodowego będzie rozwinięcie szeregu umiejętności personalnych oraz intelektualnych, daleko wykraczających poza obecnie uznawane za kluczowe w programach uczelni wyższych (Harvey 1999: 6).

Niestety odniesienie się do tych potrzeb nie zawsze znajduje odzwierciedlenie w edukacji wyższej w Europie. Dla przykładu, badanie przeprowadzone przez Teichler (2004) wśród studentów biorących udział w programie Erasmus pokazało, co prawda, iż biegłość posługiwania się językiem obcym – jednym z kluczowych wymogów pracodawców – została określona przez większość badanych jako zadowalająca, jednakże badani zasygnalizowali, iż po ukończeniu studiów wyższych brakowało im umiejętności w zakresie zawodowej komunikacji ustnej i pisemnej w języku ojczystym. Co istotne, umiejętności te uznane zostały za ważniejsze od biegłości w posługiwaniu się językiem obcym.

Podobne badanie przeprowadzone w Finlandii pokazało, iż zarówno umiejętność posługiwania się językiem ojczystym (fińskim), jak i obcym (angielskim) uznane zostały za najistotniejsze spośród umiejętności przydatnych w miejscu pracy. Mimo iż respondenci fińscy na ogół wyrażali swoje zadowolenie z edukacji uniwersyteckiej w tym zakresie, jako niewystarczające określili jednak swoje umiejętności w zakresie komunikacji specjalistycznej – ze szczególnym uwzględnieniem negocjacji – uznając je za ważniejsze niż biegłość w posługiwaniu się językiem obcym (Lethonen i Karjalainen 2009).

Kompetencja komunikacyjna jest jedną z kluczowych determinant warunkujących sukces zawodowy, przekładającą się na namacalne efekty zarówno na poziomie indywidualnym, jak i organizacyjnym. Z tego względu jej rozwijanie powinno stać się kluczowym celem szkolnictwa wyższego.

3. Pojęcie kompetencji komunikacyjnej

Omawiając relację pomiędzy kompetencją komunikacyjną a sukcesem zawodowym absolwentów, zasadne wydaje się sprecyzowanie samego aparatu pojęciowego i zdefiniowanie kluczowego dla pracy pojęcia kompetencji komunikacyjnej. W następnej sekcji zostanie ono przedstawione z perspektywy socjolingwistycznej, koncentrując się przede wszystkim na znaczeniu kompetencji komunikacyjnej w lingwistyce stosowanej oraz jej centralnego miejsca we współczesnej dydaktyce języków obcych. Perspektywa ta nie w pełni jednak oddaje istotę kompetencji komunikacyjnej w kontekście zawodowym, ponieważ, jak pokazały liczne badania (np. Bosco, Buciarelli i Bara 2004; Rickheit i Vorwerg 2003; Waldron 2003), różne konteksty komunikacyjne wymagają określonych umiejętności, a znaczenie poszczególnych aspektów kompetencji komunikacyjnej zmienia się zależnie od sytuacji. Z tego względu definicja tego terminu została rozszerzona o perspektywę interdyscyplinarną, ze szczególnym uwzględnieniem nauki o komunikacji w organizacjach.

3.1. Kompetencja językowa a komunikacyjna

Pojęcie kompetencji komunikacyjnej zostało ukute przez Hymesa we wczesnych latach siedemdziesiątych w opozycji do zaproponowanej przez Chomsky'ego (1965) kompetencji językowej. W swojej definicji Hymes (1972a) koncentrował się zarówno na jej teoretycznych, jak i praktycznych aspektach, podkreślając znaczenie czynników społeczno-kulturowych w komunikowaniu się. Głównym zarzutem wobec koncepcji kompetencji językowej stworzonej przez Chomskiego jest jej wyidealizowany charakter odnoszący się do pojęcia idealnego użytkownika języka, posługującego się nim w jednorodnej wspólnocie komunikacyjnej. Sytuacja ta, zdaniem Hymesa, nie miała nic wspólnego z rzeczywistością, w której zarówno grupy, jak i jednostki cechują się znaczną różnorodnością, a sam język kształtowany jest przez kulturę i społeczeństwo. Hymes zmienił sposób postrzegania języka i zaczął definiować go jako system funkcjonalny stosowany do osiągnięcia różnorodnych celów komunikacyjnych oraz podkreślił potrzebę badania języka w kontekście, w którym jest on używany, wskazując zależność pomiędzy językiem a normami społecznymi i kulturowymi określonej społeczności. Hymes postrzegał „czynniki społeczne” jako zasady regulujące użycie języka, „bez których zasady gramatyczne byłyby bezużyteczne” (1972a: 287). Jak zauważa Ellis (1994), w rozumieniu Hymesa pojęcie kompetencji komunikacyjnej obejmuje kompetencję językową oraz znajomość pragmatyki.

Idee Hymesa odbiły się szerokim echem i znalazły wielu zwolenników. Wywarły one istotny wpływ, na przykład, na model kompetencji komunikacyjnej zaproponowany przez Canale i Swain (1980), który od ponad 30 lat cieszy się uznaniem, szczególnie wśród glottodydaktyków. Zdaniem Canale i Swain (1980) kompetencja komunikacyjna składa się z kompetencji gramatycznej, socjolingwistycznej i strategicznej. Trzy lata później Canale (1983) dodał czwartą kompetencję – dyskursywną.

Kompetencja gramatyczna, rozumiana jako „znajomość elementów leksykalnych oraz zasad morfologii, składni, gramatyki zdania, semantyki fonologii”, umożliwia użytkownikowi języka tworzenie poprawnych wypowiedzi (Canale i Swain 1980: 29).

Z kolei kompetencja socjolingwistyczna oznacza znajomość norm społeczno-kulturowych i zasad dotyczących tworzenia wypowiedzi. Normy społeczno-kulturowe określają sposoby konstrukcji dyskursu oraz odpowiednie jego rozumienie.

Kompetencja strategiczna obejmuje werbalne i niewerbalne strategie komunikacyjne, które w interakcji umożliwiają zrekompensowanie ewentualnych braków w kompetencji, bez zaburzania samej komunikacji. Strategie komunikacyjne powiązane z kompetencją gramatyczną polegają przede wszystkim na

parafrazowaniu form gramatycznych w celu pokrycia braków w wiedzy gramatycznej lub problemów z odszukaniem jej w pamięci. Z kolei strategie komunikacyjne związane z kompetencją socjolingwistyczną obejmują strategie kompensacyjne stosowane w wypadku nieznamomości norm społecznych lub niepewności dotyczącej ich stosowania (Canale i Swain 1980: 29–31).

Model Canale i Swain zakorzenił się w językoznawstwie stosowanym, dając podwaliny komunikacyjnemu podejściu do nauczania, które wywarło ogromny wpływ na dydaktykę języków obcych, zmieniając sylabusy, sposób kształcenia nauczycieli, stosowane metody i materiały dydaktyczne. Jak stwierdził Stern (1990: 94–95), rozwijanie „kompetencji komunikacyjnej stało się nadrzędnym celem nauczania języków obcych”.

3.2. Kompetencja komunikacyjna z perspektywy studiów organizacyjnych

Mimo że pojęcie kompetencji uznaje się za kluczowe i podstawowe w dziedzinie komunikowania się (Spitzberg i Cupach 1984: 11), często traktuje się je jednak jako „niejasne” czy „hybrydowe” (Jablin i Sias 2001: 819). W dziedzinie komunikacji organizacyjnej badacze posługują się, co prawda, aparatem pojęciowym stworzonym przez językoznawców (szczególnie przez Hymes), jednakże w samym rozumieniu terminu kompetencji komunikacyjnej dominują pojęcia skuteczności (ang. *effectiveness*) i stosowności (ang. *appropriateness*). Kompetentni komunikatorzy są definiowani jako skuteczni w osiągnięciu swoich celów (Monge, Bachman, Dillard i Eisenbes 1981: 506). Stosowność, jak definiuje Spitzberg i Cupach (1984: 66), to umiejętność dostosowania komunikacji do kontekstu. W kontekście zawodowym wymaga to podstawowej znajomości procesów komunikacji organizacyjnej oraz reguł komunikowania się uznanych za stosowane w danej sytuacji.

Zdaniem Jablin i Sias (2001: 821), obydwa pojęcia odzwierciedlają dwa główne podejścia do kompetencji komunikacyjnej: behawioralne i kognitywne. Studia behawioralne koncentrują się na określeniu zachowań i umiejętności związanych z kompetencją komunikacyjną. Z kolei w podejściu kognitywnym nacisk kładziony jest głównie na wiedzę oraz umiejętności kognitywne (Jablin i Sias 2001: 821).

Postrzegając komunikację przez pryzmat zachowania oraz skuteczności, Jablin (1994: 125) zaproponował połączenie tych dwóch podejść, rozwijając własną koncepcję **zasobów**. Zasoby to zestaw umiejętności dostępnych dla komunikatora w procesie komunikacji, obejmujący następujące elementy: wiedzę dotyczącą komunikacji strategicznej (np. znajomość odpowiednich zasad i norm komunikowania się) oraz umiejętności komunikowania się. Podobnie jak

McCroskey (1982: 3), który uważał, iż można być skutecznym, nie będąc kompetentnym, i być kompetentnym, nie będąc skutecznym. Jablin (1994) również nie postrzega skuteczności jako niezbędnego kryterium charakteryzującego kompetentnego komunikatora.

W rozważaniach nad istotą kompetencji komunikacyjnej w kontekście zawodowym warto również odnieść się do modelu Spitzberg i Cupach (1984, 1983) wyróżniającego dwa główne komponenty: osobowościowe i kontekstualne. Komponenty osobowościowe obejmują: wiedzę, motywację i umiejętności. W skład komponentów kontekstualnych wchodzi wzorce interakcji, normy i zasady, typy relacji z otoczeniem, działania. Od kompetentnego komunikatora wymaga się zatem określonego poziomu wiedzy na temat komunikacji i organizacji, ze szczególnym naciskiem na znajomość norm i zasad oraz umiejętności ich stosowania w skuteczny i odpowiedni sposób. Innymi słowy, kompetentny komunikator musi być wrażliwy na społeczne aspekty komunikacji oraz być w stanie dostosowywać swoje zachowanie do różnych kontekstów i sytuacji, co oznacza stosowanie odpowiednich kanałów komunikacji organizacyjnej, jak również odpowiednich standardów, konwencji i wzorców komunikowania się wymaganych w danym miejscu pracy.

Ważkim aspektem kompetencji komunikacyjnej w miejscu pracy jest motywacja, często wiązana w tym kontekście z chęcią do nawiązywania lub unikania interakcji z innymi (Payne 2005: 63). Jak pokazują badania Richmond i Roach (1992), pracownicy charakteryzujący się wysokim poziomem napięcia w interakcjach są postrzegani jako mniej wydajni w pracy i mają mniejsze szanse na osiągnięcie sukcesu zawodowego i zajęcie wyższej pozycji w strukturze organizacyjnej.

Ponadto istotnym aspektem kompetencji komunikacyjnej są konkretne umiejętności (por. Payne 2005: 63–64), których ostateczne sprecyzowanie jest nie lada wyzwaniem ze względu na różnorodność podejść i definicji. Dla przykładu, Parks (1994) na pierwszym miejscu stawia psychomotoryczne umiejętności mówienia, słyszenia, widzenia i ekspresji niewerbalnej. Pośród innych umiejętności uznawanych za niezbędne w komunikacji organizacyjnej wymienia się: budowanie relacji, słuchanie, wypełnianie poleceń, podawanie informacji zwrotnej, wymianę informacji, zdobywanie informacji zwrotnej i rozwiązywanie problemów (Maes i in. 1997).

Scudder i Guinan (1989; cyt. w Jablin i Sias 2001: 823) zaproponowali model składający się z czterech kategorii umiejętności:

- kodowania (np. umiejętność pisania, jasnego i precyzyjnego wyrażania się),
- dekodowania: słuchanie, poświęcanie uwagi, wrażliwość,
- utrzymywania komunikacji,
- utrzymywania relacji (np. dostarczanie informacji zwrotnej).

Na podstawie przeglądu literatury tematu Payne (2005) wyodrębnił następujący zestaw umiejętności, które pojawiły się w badaniach nad kompetencją w ciągu ostatnich trzydziestu lat: słuchanie, empatia, uwaga, artykulacja, alterocentryzm, zarządzanie interakcją i umiejętności adaptacyjne. W tym kontekście na szczególną uwagę zasługują umiejętności empatii i poświęcania uwagi, które są postrzegane jako główne determinanty sukcesu zawodowego (por. Haas i Arnold 1995). Alterocentryzm, definiowany jako orientacja na innych, uzewnętrzniany poprzez wyrażanie zainteresowania i poświęcanie uwagi rozmówcy, zawiera w sobie również empatię, słuchanie i dawanie wsparcia (Martin i Rubin 1994). Wysoki poziom umiejętności zarządzania interakcją, obejmujący płynność, umiejętności werbalne i umiejętności dostosowania społecznego, umożliwi komunikatorom prowadzenie rozmowy w sposób efektywny poprzez płynne mówienie, zachowanie prawidłowej kolejności mówienia przez rozmówców, zmianę tematu oraz zaznaczanie początku i końca wypowiedzi (Wiemann 1977). Umiejętności adaptacyjne, nierozzerwalnie związane z zarządzaniem interakcją, oznaczają umiejętność odczytywania relacji społecznych i interpretowania w prawidłowy sposób kontekstu interakcji (Duran 1983). Wysoka kompetencja językowa, określana jako użycie języka poprawnego gramatycznie w przejrzysty i ekspresyjny sposób, jest również postrzegana jako jedna z podstawowych umiejętności (Duran 1983).

Podsumowując, z perspektywy edukacyjnej, uwzględniającej rzeczywiste potrzeby komunikacyjne w miejscu pracy, zasadne wydaje się rozwijanie następujących umiejętności: przemawiania publicznego, aktywnego słuchania, prezentowania (Jablin i Sias 2001: 823). Na podstawie omówionej literatury można założyć, iż kompetencja komunikacyjna w kontekście organizacyjnym jest definiowana głównie z perspektywy behawioralnej, z bardzo dużym naciskiem na umiejętności społeczne, ze szczególnym uwzględnieniem elastyczności, umiejętności adaptacji, płynności i chęci do nawiązywania interakcji.

3.3. Poziomy kompetencji komunikacyjnej

Szczególną uwagę należy również zwrócić na fakt, iż kompetencja komunikacyjna w miejscu pracy ma charakter dynamiczny i zmienia się wraz z rozwojem zawodowym i zdobywaniem doświadczenia. Kompetencja komunikacyjna powinna być zatem postrzegana jako *continuum*, zmieniające się w zależności od różnych zmiennych, tj. doświadczenia i szkolenia (Jablin 1994: 120). Idąc dalej, Jablin i Sias (2001: 835) wyróżnili kompetencję progową (ang. *threshold competence*), oznaczającą umiejętności niezbędne do wykonywania pracy, lecz niewystarczające do osiągnięcia najwyższych poziomów skutecznej komunikacji, oraz poziom biegłości (ang. *proficiency level competence*), odnoszący się do

wiedzy i umiejętności w zakresie komunikacji przewyższających poziom progowy.

W **ekologicznym modelu komunikacji organizacyjnej** (ang. *Ecological Model of Organizational Communication*) Jablin i Sias (2001) rozszerzyli przedstawione powyżej *continuum* o dodatkowe dwa poziomy, tj. poziom średnio zaawansowany (ang. *precompetence*), rozumiany jako przejściowa faza uczenia się, podczas której zdobywane są umiejętności niezbędne do osiągnięcia biegłości w komunikowaniu się w miejscu pracy, oraz poziom wykraczający poza optymalną biegłość (ang. *overcompetence*), która wiąże się często z rutynowym komunikowaniem się i stosowaniem głównie wyuczonych skryptów kognitywnych (Jablin i Sias 2001). Model ten zakłada, iż poziom kompetencji komunikacyjnej osoby podejmującej pracę w danej organizacji nie może być określany jako biegły ze względu na brak wiedzy i nieznanomość zasad rządzących procesami komunikacji w danym kontekście zawodowym, nabywanych przede wszystkim w procesie socjalizacji, wymagającym czasu i wielu interakcji. Biorąc po uwagę perspektywę rozwojową, badacze uznali, iż zdobywanie poszczególnych poziomów kompetencji, od poziomu progowego do biegłego, różni się pomiędzy jednostkami, ponieważ nie wszyscy osiągają najwyższe poziomy kompetencji, a może wręcz dojść do obniżenia poziomu kompetencji, spowodowanego, na przykład, przerwą w pracy zawodowej, brakiem szkolenia, wyzwiań zawodowych czy rutyny. Aspekt rozwojowy omawianego modelu ma szczególne implikacje dla metod i programów nauczania stosowanych w szkolnictwie wyższym. Biorąc pod uwagę fakt, iż wykształcenie absolwenta charakteryzującego się biegłością w komunikacji zawodowej jest celem nierealnym, ponieważ biegłość taka wymaga socjalizacji w konkretnym miejscu pracy, można założyć, iż realnym celem edukacji wyższej powinno być kształcenie komunikatorów na poziomie średnio zaawansowanym, wykazujących się teoretyczną wiedzą dotyczącą procesów komunikowania się w organizacjach oraz podstawowymi umiejętnościami w zakresie komunikowania się, umożliwiającymi podjęcie pracy i gotowość do uczenia się w trakcie pracy zawodowej. Rozwijanie bardziej zaawansowanych umiejętności powinno być dostosowane do specyfiki danej organizacji oraz indywidualnego poziomu kompetencji komunikacyjnej i zawodowej pracownika. Podejście takie jest zresztą zgodne z promowaną przez politykę Unii Europejskiej ideą kształcenia ustawicznego.

4. Komunikacja zawodowa w wymiarze globalnym

W rozważaniach nad kompetencją komunikacyjną w miejscu pracy podkreślić również należy rolę takich czynników, jak globalizacja, dynamiczny rozwój technologii i zasad funkcjonowania podmiotów gospodarczych, co w istotny

sposób wpływa na charakter komunikacji zawodowej i stwarza nowe wyzwania. Praca zawodowa jest współcześnie często nierozzerwalnie połączona z intensywnymi kontaktami międzynarodowymi i licznymi interakcjami z przedstawicielami różnych kultur. Dominującym językiem w tego typu kontaktach jest angielski, którego znajomość jest przez profesjonalistów traktowana jako podstawowy wymóg, szczególnie w międzynarodowych korporacjach (Louhiala-Salminen i Kankaanranta 2011).

W skali globalnej większość interakcji w języku angielskim ma miejsce pomiędzy nierodzimiymi użytkownikami języka angielskiego, dla których jest on językiem drugim lub trzecim, co stanowi dodatkowe wyzwanie stojące przed dydaktyką języka angielskiego jako obcego na potrzeby zawodowe. Mimo iż obecnie w komunikacji zawodowej główną rolę odgrywa angielski jako *lingua franca*, w przeszłości dominowało przekonanie, iż podstawowym celem dydaktyki języków obcych jest rozwijanie kompetencji językowej zbliżonej do poziomu natywnego. Środek ciężkości w dydaktyce języków obcych został teraz przesunięty w stronę kształcenia komunikatora interkulturowego, a samo pojęcie rodzimego użytkownika języka (ang. *native speaker*) stało się nieco kontrowersyjne (Kramersch 1998: 17). Krytyka pojęcia *native speaker*, uznanego za niejasny i wyidealizowany koncept, została zapoczątkowana już w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku przez Thomasa Paikeday (1980), czemu dał wyraz w opublikowanej przez siebie książce *The native speaker is dead*. Do krytyki tej przyłączyli się również inni (np. Davies 1991; Kachru 1985; Widdowson 1994). Jak zauważa Kramersch (1998: 27), we współczesnym wielokulturowym i wielojęzycznym świecie najistotniejszą umiejętnością w komunikacji w języku obcym jest zatem umiejętność dostosowania języka do określonego kontekstu społecznego, a nie restrykcyjne przestrzeganie norm. Z tego względu Kramersch (1998) zaleca rewizję celów pedagogiki języków obcych i odejście od kształcenia prawie natywnego użytkownika języka obcego w stronę komunikatora interkulturowego, który jest świadomy swojej własnej tożsamości kulturowej oraz różnorodności kulturowej swoich rozmówców. Kompetencja językowa jest istotna dla komunikacji; a kultura, pełniąc funkcję referencyjną, umożliwia komunikację i wzajemne zrozumienie (Kramersch 1998).

Zintegrowanie kompetencji językowych i kulturowych podkreślają również Byram i Cain (1998), uznając kulturę za nieodłączny element dydaktyki języków obcych. W Europie idee Byrama (1997a, 1997b), a w szczególności jego pięcioelementowy model interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, spotkały się z szerokim oddźwiękiem i miały istotny wpływ na kształtowanie polityki Unii Europejskiej wobec edukacji językowej (patrz: Council of Europe 2001; 2007).

W kontekście rozważań nad kompetencją komunikacyjną w wielojęzycznym i wielokulturowym miejscu pracy warto odnieść się do jednej z najnowszych propozycji fińskich badaczek komunikacji organizacyjnej Leeny Louhiala-Sal-

minem i Anne Kankaanranta (2011), które wprowadziły termin **globalnej kompetencji komunikacyjnej** (ang. *Global Communicative Competence – GCC*). Globalna kompetencja komunikacyjna obejmuje trzy elementy: kompetencję wielokulturową, kompetencję w zakresie języka angielskiego jako biznesowego *lingua franca* (English as a Business *Lingua Franca – BELF*) oraz *know-how* komunikatora w zakresie biznesu (Louhiala-Salminen i Kankaanranta 2011: 246). Kompetencja w zakresie języka angielskiego jako *lingua franca*, jako dominującego globalnie w komunikowaniu się, zakłada znajomość podstaw języka angielskiego, tzw. rdzenia (oryg. *core*, Jenkins 2007), jednakże w swoim założeniu koncentruje się przede wszystkim na umiejętnościach nawiązywania i podtrzymywania interakcji, budowaniu relacji oraz umiejętności stosowania strategii kompensacyjnych, obejmujących m.in. parafrazowanie, zadawanie pytań dodatkowych, prośbę o wyjaśnienie (Jenkins 2007).

Zaproponowany model teoretyczny został zweryfikowany empirycznie na podstawie badań przeprowadzonych w pięciu korporacjach międzynarodowych prowadzących działalność gospodarczą w Finlandii na próbie 987 respondentów. W modelu tym kompetencja wielokulturowa jest rozumiana przede wszystkim jako umiejętność dostosowywania się do rozmówcy/rozmówców oraz elastyczność w kontaktach z przedstawicielami różnych kultur. Zdaniem respondentów w przeprowadzonym badaniu (Louhiala-Salminen i Kankaanranta 2011) w kontaktach zawodowych o wiele większe znaczenie od kultury narodowej miała kultura organizacyjna określonego miejsca pracy, przekładająca się bezpośrednio na jakość relacji oraz wyniki pracy. Wyniki badania wskazały, iż znajomość języka angielskiego traktowana jest jako podstawowa umiejętność w miejscu pracy. Respondenci podkreślili jednak, że główną determinantą udanej komunikacji zawodowej nie była znajomość gramatyki, lecz specjalistycznego słownictwa i powiązanych z nim odpowiednich form wypowiedzi, co zostało zakwalifikowane przez autorki jako kompetencja gramatyczna i leksykalna umożliwiająca porozumiewanie się bez istotnego wysiłku. W komunikacji pomiędzy użytkownikami angielskiego jako *lingua franca* za istotne zostały również uznane umiejętności rozpoznawania różnych akcentów języka angielskiego oraz umiejętność słuchania. Respondenci uznawali za udaną komunikację, której wymiernym wynikiem była skuteczność w wywiązywaniu się z zadań i osiągnięciu celów zawodowych. Posługiwanie się językiem angielskim jako *lingua franca* uważane jest za skuteczne pod warunkiem, że uczestnicy interakcji byli zaznajomieni z zasadami działalności biznesowej oraz mieli specjalistyczną wiedzę w określonym zakresie. Podsumowując, kompetencja komunikacyjna została uznana za istotny składnik ogólnej kompetencji zawodowej, samo zaś podejście do języka w kontekście zawodowym można określić jako bardzo pragmatyczne – język to narzędzie umożliwiające osiągnięcie określonych celów zawodowych.

6. Wnioski i implikacje pedagogiczne

W świetle wyzwań stojących przed szkolnictwem wyższym w Europie – przede wszystkim potrzebą zwiększenia konkurencyjności uczelni europejskich w świecie oraz przygotowania absolwentów do wejścia na rynek pracy i odniesienia sukcesu zawodowego – zacieśnienie współpracy pomiędzy pracodawcami, rozpoznawanie ich potrzeb i modyfikacja programów nauczania dostosowana do ich wymogów wydają się nieuniknione. Zmienia się charakter uczelni wyższych, obszary i metody działania, a ich przyszły sukces może być w dużej mierze uzależniony od sukcesu zawodowego absolwentów.

W tym kontekście należy zastanowić się nad miejscem nauk o komunikowaniu się i dydaktyki języków obcych w programach uczelni wyższych, ponieważ, jak pokazują badania, kompetencja komunikacyjna w języku ojczystym i obcym, głównie angielskim, to jeden z najważniejszych elementów przygotowania zawodowego. W samym rozumieniu kompetencji komunikacyjnej należy jednak zastosować podejście interdyscyplinarne, nie zawężając jej rozumienia wyłącznie do językoznawstwa. Szczególnie pomocna w zrozumieniu tego pojęcia i wypracowaniu modeli dydaktycznych jest dziedzina komunikacji organizacyjnej, umożliwiającą odniesienie się do realnych kontekstów różnorodnych miejsc pracy.

Kształcenie w zakresie komunikowania się powinno zająć należne mu miejsce w programach uczelni wyższych, a kursy z zakresu wystąpień publicznych, komunikacji interpersonalnej, komunikacji w organizacjach oraz komunikacji interkulturowej powinny być dostępne dla studentów praktycznie wszystkich kierunków, również, a może nawet ze szczególnym uwzględnieniem, kierunków ścisłych i technicznych, ponieważ wykształcone podczas nich umiejętności mogą w dużej mierze decydować o sukcesie zawodowym absolwentów.

Podkreślić też należy znaczenie praktyki zawodowej, traktowanej, niestety, często nieco po macoszemu, która pozwala na zetknięcie się z realnym pracodawcą jeszcze na etapie studiów, weryfikując zdobytą wiedzę i modyfikując utrwalone postawy, w istotny sposób wpływając na przyszłą ścieżkę kariery absolwenta. Znaczenie praktyki, strony stosowanej, zaczyna nabierać charakteru priorytetowego w edukacji, co w kontekście nauk filologicznych zauważył już ponad dekadę temu Puppel (2000).

Na poziomie definicji trudno jest jednak oddzielić pojęcie zawodowej kompetencji komunikacyjnej od profesjonalnego *know-how* i kompetencji merytorycznych. Nie można rozpatrywać zawodowej kompetencji komunikacyjnej w oderwaniu od wiedzy branżowej i tzw. twardych umiejętności. Nadmienić również należy, iż kompetencja komunikacyjna ma charakter dynamiczny i podlega różnorodnym uwarunkowaniom. Z perspektywy szkolnictwa wyższego kluczowe wydaje się odniesienie w dydaktyce do kompetencji progowej umożliwiającej rozpoczęcie pracy. Osiągnięcie biegłości w komunikowaniu się jest już w dużej mierze

uwarunkowane środowiskowo i zależne od charakteru samego miejsca pracy oraz poziomów zaawansowania zawodowego, co stwarza możliwości edukacyjne w ramach studiów podyplomowych i specjalistycznych kursów zawodowych.

Odwołując się do samej dydaktyki, warto wspomnieć o konieczności położenia nacisku na rozwijanie umiejętności społecznych i emocjonalnych, jak również kształtowanie postawy szacunku dla partnera komunikacji, w tym umiejętności słuchania.

W dydaktyce języka angielskiego, szczególnie specjalistycznego, warto zwrócić uwagę na miejsce i rolę języka angielskiego jako *lingua franca* – podstawowego narzędzia komunikacji globalnej. Wyzwanie to może być oczywiście trudne dla dydaktyków, włączając w to autorkę, przywiązanych do tradycyjnych wzorców kształcenia językowego, którego celem jest osiągnięcie kompetencji zbliżonej do poziomu natywnego. Warto jednak temu zagadnieniu poświęcić chociaż chwilę refleksji i przynajmniej zweryfikować cele kształcenia w odniesieniu do wymogów rzeczywistej komunikacji. W tym kontekście potrzebna być może weryfikacja ścieżek kształcenia filologów; przy obecnym stopniu nasycenia rynku nauczycielami i problemami, z którymi boryka się szkolnictwo, wynikającymi przede wszystkim z czynników demograficznych, dostęp do tradycyjnego zawodu filologów – nauczyciela – staje się ograniczony. Dlatego też istotne wydaje się włączenie do programów studiów filologicznych przedmiotów specjalistycznych z zakresu biznesu oraz komunikacji, umożliwiających swobodne poruszanie się w różnych typach organizacji w kontekście globalnym. Z kolei w kształceniu nie-filologicznym większy nacisk należy położyć na rozwijanie praktycznych umiejętności komunikowania się, a w szczególności: prezentacji, negocjacji, słuchania. Nie należy też zapominać o kompetencji komunikacyjnej w języku ojczystym, której znaczenie zostało również podkreślone w szeregu badań.

Wyzwania stojące przed szkolnictwem wyższym będą z pewnością ogromnym motorem napędowym zmian stwarzających określone zagrożenia, ale również, a może nawet przede wszystkim, szanse. Pomimo zagrożeń demograficznych dla szkół wyższych otwierają się możliwości nawiązania ściślejszej współpracy z pracodawcami i związane z tym możliwości oferowania usług edukacyjnych w zakresie kształcenia ustawicznego – idei silnie promowanej przez instytucje odpowiedzialne za kształtowanie polityki społecznej i edukacyjnej Unii Europejskiej. W tym zakresie szkoły wyższe dysponują ogromnym potencjałem, który obecnie nie jest do końca wykorzystywany.

LITERATURA

- Aristotle. 1954. *Rhetoric*. New York: Modern Library.
- Bauer, T.N. i S.G. Green. 1996. „Development of leader-member exchange: A longitudinal test”. *Academy of Management Journal* 39. 1538–1567.

- Becker, T.E., Billings, R.S., Eveleth, D.M. i N.L. Gilbert. 1996. „Foci and bases of employee commitment: Implications for job performance”. **Academy of Management Journal** 39. 464–482.
- Bertelsen, D.A. i A.K. Goodboy. 2008. „Curriculum planning: Trends in communication studies, workplace competencies, and current programs at 4-year colleges and universities”. **Communication Education** 58 (2). 262–275.
- The Bologna Declaration. 1999. **The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European ministers of education.**
- http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719bologna_declaration.pdf.
- Bosco, F.M., Bucciarelli, M. i B.G. Bara. 2004. „The fundamental context categories in understanding communicative intention”. **Journal of Pragmatics** 36. 467–488.
- Byram, M. i A. Cain. 1998. „Civilisation/ cultural studies: An experiment in French and English schools”. W: Byram, M. i M. Fleming (red.). **Language learning in intercultural perspective.** Cambridge, UK: Cambridge University Press. 32–44.
- Byram, M. 1997a. „Cultural studies and foreign language teaching”. W: Bassnett, S. (red.). **Studying British cultures: An introduction.** London: Routledge. 53–64.
- Byram, M. 1997b. **Teaching and assessing intercultural communicative competence.** Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. 1983. „From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy”. W: Richards, J.C. i R.W. Schmidt (red.). **Language and Communication.** Exxen: Longman.
- Canale, M. i M. Swain. 1980. „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. **Applied Linguistics** 1. 1–46.
- Chomsky, N. 1965. **Aspects of the theory of syntax.** Cambridge, MA: MIT Press.
- Council of Europe. 2001. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. 2007. **Guide for the development of language education policies in Europe.** Main version (Strasbourg, Council of Europe, Language Policy Division). www.coe.int/lang
- Duarte, N.T. i J.R. Goodson. 1994. „Effects of dyadic quality and duration on performance appraisal”. **Academy of Management Journal** 37. 499–522.
- Duran, R.L. 1983. „Communicative adaptability: A measure of social communicative competence”. **Communication Quarterly** 31. 320–326.
- ELAN. 2006. **ELAN: Effect on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise.** December 2006. Report commissioned by the Directorate General for Education and Culture of the European Commission. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_en.pdf
- Ellis, R. 1994. **The Study of Second Language Acquisition.** London: Oxford University Press.
- Haas, J.W. i C.L. Arnold. 1995. „An examination of the role of listening in judgements of communication competence in co-workers”. **Journal of Business Communication** 32. 123–140.
- Haas, J.W. i B.D. Sypher. 1991. „The impact of communication abilities individual success in organizational settings”. Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association, Atlanta, GA.
- Harvey, L. 1999. „Employability: developing the relationship between higher education and employment”. Opening presentation at the Fifth *Quality in Higher Education 24-Hour Seminar. 28 October.* Scarman House, Warwick University.
- Hauser, G.A. 2004. „Teaching rhetoric: Or why rhetoric isn’t just another kind of philosophy or literary criticism”. **Rhetoric Society Quarterly** 34 (3). 39–53.
- Heneman, R.L., Greenberger, D.B. i C. Anonyuo. 1989. „Attributions and exchanges: The effects of interpersonal factors on the diagnosis of employee performance”. **Academy of Management Journal** 32. 466–476.

- Hymes, D. 1972a. „On communicative competence”. W: Pride, J.B. i J. Holmes (red.). **Sociolinguistics: Selected readings**. Harmondsworth, UK: Penguin. 269–293.
- Hymes, D. 1972b. „Models of the interaction of language and social life”. W: Gumperz, J.J. i D. Hymes (red.). **Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication**. Malden, MA: Blackwell. 35–71.
- Jablin, F.M. 1994. „Communication competence: An organizational assimilation perspective”. W: van Waes, L., Woudstra, E. i P. van den Hoven (red.). **Functional communication quality**. Amsterdam: Rodopi. 28–41.
- Jablin, F.M., Cude, R.L., House, A., Le, J., i N.L. Roth. 1994. „Communication competence in organizations: Conceptualization and comparison across multiple levels of analysis”. W: Thayer, L. i G. Barnett (red.). **Organization-communication: Emerging perspectives**. Tom 4. Norwood, NJ: Ablex. 114–140.
- Jablin, F.M. i P.M. Sias. 2001. „Communication competence”. W: Jablin, F.M. i L.L. Putnam (red.). **The new handbook of organizational communication. Advances in theory, research, and methods**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Jenkins, J. 2007. **English as a lingua franca: Attitude and identity**. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. 1998. „The privilege of the intercultural speaker”. W: Byram, M. i M. Fleming (red.). **Language learning in intercultural perspective**. Cambridge: Cambridge University Press. 16–31.
- Languages Mean Business. 2008. **Companies work better with languages**. Recommendations from the Business Forum for Multilingualism established by the European Commission (Brussels, European Commission Directorate-General for Education and Culture). http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/davignon_en.pdf.
- Lethonen, T. i S. Karjalainen. 2009. „Workplace language needs and university language education- do they meet?”. **European Journal of Education** 44 (3). Część II. 411–420.
- London Communiqué. 2007. **London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world**. <http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquwfinalwithLondonlogo.pdf>
- Louhiala-Salminen, L. i A. Kankaanranta. 2011. „Professional communication in a global business context: The notion of Global Communicative Competence”. **IEEE Transactions on Professional Communication** 54 (3). 244–262.
- Maes, J.D., Weldy, T.G. i M.L. Icenogle. 1997. „A managerial perspective: Oral competency is most important for business students in the workplace”. **Journal of Business Communication** 34 (1). 67–80.
- Martin, M.M. i R.B. Rubin. 1994. „Development of a communication flexibility scale”. **Southern Communication Journal** 59. 171–178.
- McCroskey, J.C. 1982. „Communication competence and performance: A pedagogical perspective”. **Communication Education** 31. 3–7.
- Monge, P.R., Bachman, S.G., Dillard, J.P. i E.M. Eisenberg. 1981. „Communicator competence in the workplace: Model testing and scale development”. W: Burgoon, M. (red.). **Communication Yearbook** 5. Beverly Hills, CA: Sage. 505–527.
- Morreale, S.P., Osborn, M.M. i J.C. Pearson. 2000. „Why communication is important: A rationale for the centrality of the study of communication”. **Journal of the Association for Communication Administration** 29. 1–25.
- Morreale, S.P. i J.C. Pearson. 2008. „Why communication education is important: The centrality of the discipline in the 21st century”. **Communication Education** 57. 224–240.
- Paikeday, T. 1985. **The native speaker is dead!** Toronto: Paikeday Publishing Inc.
- Parks, M.R. 1994. „Communicative competence and interpersonal control”. W: Knapp, M.L. i G R. Miller (red.). **Handbook of interpersonal communication**. Thousand Oaks, CA: Sage. 589–620.

- Payne, H.J. 2005. „Reconceptualizing social skills in organizations: Exploring the relationship between communication competence, job performance, and supervisory roles”. **Journal of Leadership and Organizational Studies** 11. 63–77.
- Piekkari, R. 2008. „Language and careers in multinational corporations”. W: Tietze, S. (red.). **International management and language**. New York: Routledge.
- Puppel, S. 2000. „Jaka jesteś polska neofilologia obca A.D. 2000 i dokąd zmierzasz?”. **Scripta Neophilologica Posnaniensia** 2. 275–291.
- Richmond, V.P. i K.D. Roach. 1992. „Willingness to communicate and employee success in U.S. organizations”. **Journal of Applied Communication Research** 20. 95–116.
- Rickheit, G., Strohner, H. i C. Vorweg. 2008. „The concept of communicative competence”. W: Rickheit, G. i H. Strohner (red.). **Handbook of communication competence**. The Hague: Mouton de Gruyter.
- Rickheit, G. i C. Vorweg. 2003. „Situieretes Sprechen”. W: Rickheit, G., Herrmann, T. i W. Deutsch (red.). **Psycholinguistics/ Psycholinguistik. An international handbook/ Ein internationales Handbuch**. Berlin, New York: de Gruyter. 279–294.
- Scudder, J.N. i P.J. Guinan. 1989. „Communication competencies as discriminators of superiors’ ratings of employee performance”. **Journal of Business Communication** 26. 217–229.
- Spitzberg, B.H. i W.H. Cupach. 1984. **Interpersonal communication competence**. Beverly Hills, CA: Sage.
- Spitzberg, B.H. i W.H. Cupach. 1989. **Handbook of interpersonal competence research**. New York: Springer-Verlag.
- Stern, H.H. 1990. „Analysis and experience a variables in second language pedagogy.” W: Harley, B., Allen, J.P.B., Cummins, J. i M. Swain (red.). **The development of second language proficiency**. Cambridge: Cambridge University Press. 93–109.
- Sypher, B.D. i T.E. Zorn. 1986. „Communication-related abilities and upward mobility: A longitudinal investigation”. **Human Communication Research** 12. 420–431.
- Teichler, U. 2004. „Temporary study abroad: the life of Erasmus students”. **European Journal of Education** 39 (4). 395–408.
- Waldron, V.R. 2003. „Relationship maintenance in organizational settings”. W: Canary, J. i M. Dainton (red.). **Maintaining relationships through communication. Relational, contextual and cultural variation**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 163–184.
- Wiemann, J.M. 1977. „Explication and test of a model of communication competence: A meta-analysis”. **Management Quarterly** 33. 137–148.
- Zorn, T.E. i M.T. Violanti. 1996. „Communication abilities and individual achievement in organizations”. **Management Communication Quarterly** 10. 139–146.



COMMUNICATION IN THE ECOLOGICAL PERSPECTIVE

1. Introduction

Investigations of human communication became an important scientific field in the USA as well as in the West European countries after the World War II. In Poland this issue appeared as a research problem in the so-called transformation period at the end of the 1980s and the beginning of the 1990s of the twentieth century and presently it constitutes a dynamically developing multidisciplinary scientific field.

2. Definitions of communication

The nature of communication was an important topic of disputes among ancient scholars. Socrates and Plato discussed widely the issues of language and communication while Aristotle (ca. 4th century B.C.) attempted to define the nature of language and communication. In his work entitled *The Rhetoric* Aristotle concentrated on the art of persuasion and in another of his works – *De Interpretatione*, the author discussed the selected elements of language and also the association between language and logics.

Until the beginning of the twentieth century, i.e. the period when the investigations of communication started to be more strongly influenced by psychological, sociological, linguistic and theory of information scholarly achievements, theological, humanistic and rhetorical views had the dominant impact on the above mentioned issue.

Presently many definitions of communication are used for the sake of describing processes thanks to which human beings can communicate and are able

to ascribe meanings to the words they utter. The notion of *communication* means first of all "...a two-way process of reaching mutual understanding in which participants not only exchange (encode – decode) information but also create and share meaning" (*Business Dictionary*; www.businessdictionary.com). The scientific discipline of communication has become a multidisciplinary field to such an extent that S. Littlejohn (1972)¹ notices in it traces of many essentially differing from one another scientific fields such as literature, mathematics, sociology and psychology.

Referring to the third edition of Emroy Griffin's work (1979) entitled "A First Look at Communication Theory" the theory of communication can be illustrated in a form of a river which has been presented on the figure below.

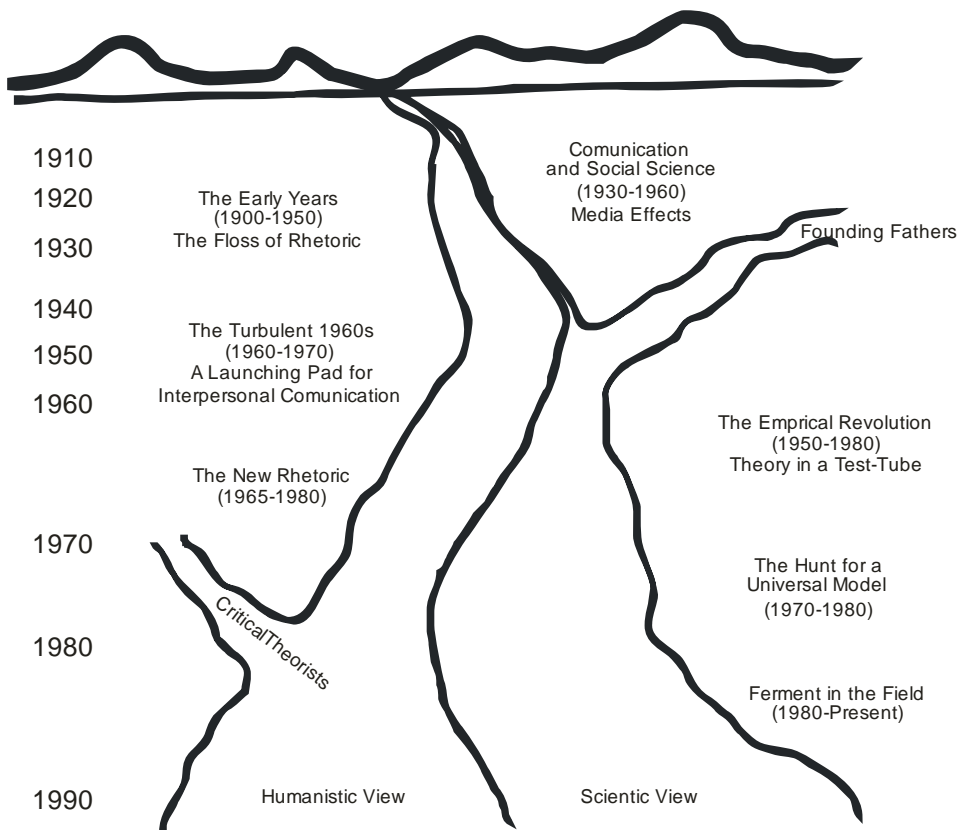


Figure 1. Theory of communication and scientific research – historical view (E. Griffin, 1997: 57)

¹ Littlejohn, S. 1972 (2005, 8th edition). "Theories of Human Communication".

By this river metaphor illustrated on the above figure, Griffin (1997) points at such a development of communication theory as its origin from two separate fields of science. The first one is the rhetoric tradition originating from speech divisions which have been performed in various university departments of English. The other one is derived from traditions of medial communication investigated in sociological and psychological university centres as well as in institutes of political science and journalism. Each of the two formerly mentioned fields of science is responsible for bringing into existence one the two following perspectives: humanistic and scientific which together form the field of scholarly investigations of communication.

In the second half of the twentieth century and at the beginning of the twenty first century many definitions of communication were formulated. The authors of this article will introduce only those definitions which have been approved by the majority of scholars and seem to be most universal ones (e.g. Mortensen's 1972, Littlejohn's 1978, Fiske's 1990, 2nd ed.; 2008; and the one formulated by three cooperating authors: Morrelae, Spitsberg and Bange 2007).

Referring to S. Littlejohn's (1978, 8th ed.; 2005) work entitled *Theories of Human Communication* in which the author tries to present a precise definition of communication, it can be stated that communication because of its multidisciplinary character is a very difficult notion to define (cf. Littlejohn 1978: 23). According to Littlejohn the word *communication* is an abstract and ambiguous notion. Littlejohn (1978: 5) expresses his opinion that "...communication is one of the most persuasive, important and complicated aspects of human life". In the above mentioned work Littlejohn also expresses his views concerning the word *theory*. According to Littlejohn a *theory* is a presentation of how something happens and the word *theory* itself may refer either to a single theory or to a set of theories associated with communication. Littlejohn (1978: 25) states that "...theories are not something that one can read or learn. They are continuously developing notions".

John Fiske (1998) in his work entitled *Introduction to Communication Studies* expresses his views on communication stating that communication belongs to these types of human activities which everybody is fully aware of but only few people are able to define it competently. Continuing his discussion of the issue of communication the author says: "I assume that communication requires the presence of signs and codes" (Fiske 1998; Polish 2nd edition, 2008: 16, transl. J.W.). Going further in his considerations of communication Fiske states that communication forms a central activity of human culture and when deprived of communication – every culture will die. Fiske is also of the opinion that investigations of communication must result in investigations of the culture to which a given communication belongs. At the end of his introductory discussion of communication Fiske formulates a general definition of communication which

he determines as "...a sort of social interaction through transmission of messages" (Fiske 1998, Polish 2nd edition 2008: 16, Engl. transl. J.W.).

Absolutely different views concerning the definition of communication presented three cooperating scholars: Morreale, Spitzberg and Bange (2001, Polish edition 2007: 37, Engl. transl. J.W.), in their work entitled *Human Communication: Motivation, Knowledge and Skills*. The previously mentioned authors describe communication in the following way: "Many various terms such as: *symbols, speech, understanding, process, transmission, channel, intention, meaning and situation* have been used to define communication". The authors of this article are of the opinion that most useful seems to be such a definition of communication which could be applied in various situations and to different people. A definition of communication that conforms to the authors' of this article opinions which is presented in the follow-up citation has been formulated by three co-authors: Frey, Botan and Kreps (2000, according to Morreale, Spitzberg and Bange 2007: 37; Engl. transl. J.W.) The authors present the opinion that: "Communication is a process of information organizing aiming at creation of meaning. The key terms forming the definition of communication are: *messages, organizing and meaning*".

3. Models of communication

In order to determine a model of communication the authors of the present article have applied Mortensen's (1972) definition of communication placed in the scholar's work entitled *Communication. The Study of Human Interaction*. Mortensen expresses the view that a model in its widest meaning is a systematic representation of an object or event in an idealized or abstract form. According to Mortensen (1972), as a result of their nature models are somewhat arbitrary. The assessment of usefulness of a given model of communication is based on the degree of its adjustment to the determinants of communicative behaviour that form every model's underpinning.

Mortensen (1972) stresses the fact that every communication model is characterized by specific merits as well as weaknesses. Some of the merits mentioned by Mortensen (1972) can be described in the following way:

- models should be constructed in such a way that they would allow asking questions, which means that they do not set limitations,
- models should explain the complexity of a given model by presentation of its difficulties in simple ways; thus every model becomes coherent,
- models should serve the scientists for new discoveries.

Weaknesses and limitations of communication models defined by Mortensen (1972) the authors of the present article express in the following statements:

- models may lead to excessive simplification; they may lack important reference points for making comparisons,
- models may introduce certain misunderstanding between a given model and the behaviour which a given model illustrates,
- models may lead to a premature closure (the author of a given model in order to avoid simplifications may consider the model to be closed which means that it cannot be extended in any way).

The authors of this article made the division of communication models on the basis of works by the following authors: Mortensen (1972), J. Fiske (1998, Polish 2nd edition 2008), Griffin (2003), Littlejohn (1978, 5th edition 2005), Sztejnberg (2002) and Puppel (2004). The presented below division comprises: linear communication models, interactive communication models, non-linear communication models and modern communication models.

To the group of linear models the authors of this article ascribed: Aristotle's communication model (350 B.C.), Shannon-Weaver's mathematical communication model (1949) and Berlo's SMCR communication model (1960).

The group of interactive models includes: Schramm's interactive communication model (1954), Newcomb's coorientation model of communication (1955) and Jakobson's communication model (1960).

Non-linear group of models includes: Westley and McLean's communication model (1957), Dance's helical-spiral communication model (1967) and Barnlund's transactional communication model (1970).

Examples of the modern communication models are as follows: Gudykunst and Kim's intercultural communication model (1984), Bowman's system-process communication model (1999) and DRAAM – Puppel's ecological communication model (2004).

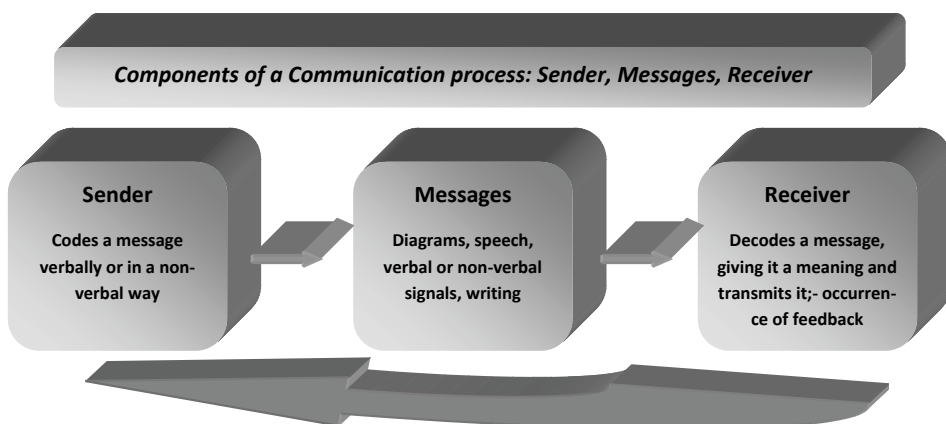


Figure 2. Components of a communication process and a communication process (generalized perspective)

Looking at a communication process from a generalized perspective the authors of this article distinguished the following components:

- Participants of a communication process: Sender and Receiver
- Messages
- Channel
- Feedback.

Components of a communication process as well as a communication process itself are illustrated above (Figure 2).

4. Communication niches in the system of human communication

While analyzing human communication it is essential to mention three communication niches in which processes of human communication take place. The author of the theory of communication niches within the human ecosystem is Stanisław Puppel (source: Puppel 2007, unpublished lectures, Poznań). Puppel distinguishes the following communication niches:

1. The niche of everyday behaviour and general culture.
2. The niche comprising the working place and environment of studies (the professional niche).
3. The citizenship niche.

Linguistic resources as well as communicative competence are very diversified in each of the mentioned above niches (Puppel 2007). In each of the three niches the binding registers of linguistic resources are different than in the remaining ones and also levels of advancement and precision of the language used by people in particular niches are different. Because human communication is an ubiquitous phenomenon existing in various fields of human life the previously mentioned categories cannot be fully separated from one another as some of them partially overlap each other. Thus a single utterance may be assigned to different categories depending on the context of its occurrence.

5. Ecology of language; definition of ecology

The word *ecology* is derived from the following Greek words: *oikos* – meaning *home, a place to live in* and *logos* meaning – investigating, studying. It was coined in 1866 by a German biologist, Ernst Haeckel (cf. *Stanford Encyclopaedia of Philosophy Online*, 2011).

Ecology can be defined as a relationship between living organisms and their abiotic and biotic environment (cf. *Stanford Encyclopaedia of Philosophy Online*, 2011) or it may be described following Odum's concept (2000) in such a way that *ecology* comprises investigating and studying the structure and func-

tions of nature and its environment. *Structure* in Odum's reasoning means patterns of arrangement and an enormous number of organisms, while *function* refers to interactions occurring between populations among which the following can be mentioned: competition, symbiosis and cycles of energy exchange. The term *environment* of a given organism includes physical properties which may be described as a sum of abiotic factors characteristic of a given area such as climate, geological factors and also other organisms inhabiting the same habitat.

Ecology is considered to be a multidisciplinary field of science as in its investigations it takes into consideration higher levels of organization of various forms of life on earth as well as the mutual relations taking place between organisms and their environments. Ecology is based on numerous branches of science, particularly on geology, geography, meteorology, chemistry and physics. This way it becomes a science of a holistic character, being ranked higher than the older disciplines (e.g. biology); biology, in turn becomes a scientific subdiscipline making its contribution to the extensive ecological knowledge (cf. Krebs 1972, 2006).

6. Ecosystem

Some researchers consider the term *ecosystem* to be the fundamental notion in ecology. Ecosystem constitutes a fundamental ecological unit consisting of a biotic community and environment surrounding it. The main doctrine of ecology is expressed in the fact of every living organism remaining in a continuous relationship with every component of the environment that a given organism inhabits. Ecosystems are not separated from each other but are rather associated with one another (cf. Smith 1996).

Ecology is considered to be rather a fairly new branch of science as it appeared as a separate scientific branch in the second half of the 20th century. Nevertheless, the ecological way of thinking could be noticed in various fields of science much earlier. Worth mentioning at this point seems to be Aristotle who showed much interest in many animal species and also his friend Theophrastus from the 4th century B.C. who described mutual relations between animals as well as between animals and the environments they inhabited (cf. Ramalay 1940).

7. Shallow and deep ecology

Fritjof Capra in two of his publications (1987, 1989) defines the notions of *shallow ecology* and *deep ecology*. According to Capra, *shallow ecology* is the anthropocentric ecology which perceives a human being as a source of all the values that can be found outside nature or inside it. Nature has been ascribed only instrumental or functional value. Following Capra's (1987) reasoning, the present

authors come to the conclusion that until the end of the 16th century the main objective of science was wisdom in the sense of understanding the natural order of things and also living in agreement with this order. However, since the beginning of the 17th century the main objective of science has been changing – science has become the knowledge necessary for controlling, using and manipulating nature. The natural consequence of such a state of affairs was development of ecological movements in the 1970s and the logical consequence of their existence was the formulation of rules of *deep ecology* called in other words the ecological philosophy or *eco-Sophia* in 1972. The fundamental premise of the above-mentioned field of science was acknowledging a human being as one of the components of the animated world and treating him equally to other participants of the same animated world. The main objective of *eco-Sophia* is formation of a human being conscious of his associations with nature, identifying with it and living in harmony with the environment surrounding him. The achievement of the above mentioned aim could be performed by referring to the contemporary state of knowledge and rational argumentation as well as the emotional and spiritual spheres of a human being. Only a person living in harmony with his outside world and his own spiritual treasures is able to achieve inner balance. The authors of this article would like to express their fully acceptable approach to ecology as a branch of science holistically investigating human beings and their behaviours in various environments in which a given person lives, works and rests. In the opinion of the present authors the cooperation of every single human being with the geographic, geological, biological social and ecocommunicative environment is a means directly influencing a multidimensional development of a given person within the confines of the above-mentioned environment which results in every single person attaining such an internal harmony that allows the balanced functioning in the environment which not always is fully ecologically balanced.

In the opinion of the authors of this article the issue of ecology of language presented below is one of the essential problems having an impact on the internal balance of every particular human being and as such it should be treated as one of the basic issues for which every human being should fight all his life. A language preserved by a nation or an ethnic group leads to the survival of a given nation or an ethnic group with their centuries-old history and culture which in turn influences to a great extent the feeling of value of every member of a given nation or an ethnic group.

8. Ecology of language

Ecology of language or *ecolinguistics* appeared as a new branch of science in the 1990s. It took into consideration not only the social context in which the languages were embedded, but also the ecological context in which the whole

societies functioned. Halliday's (1990) article entitled *New ways of meaning: the Challenge to Applied Linguistics* was recognized as an absolutely innovative work which gave the linguists the impulse for investigating languages in the ecological perspective. The challenge which Halliday posed in front of linguists aimed at causing linguistics to start developing in the direction essential for the 21st century issues, that is, an enormous destruction of ecosystems. Since the time when Halliday presented his opinions, the scientific field of ecolinguistics has developed markedly and lately it has been applied both in education and in the fight for linguistic sustainability.

Ecolinguistics is divided into two following fundamental units: ecology of language and eco-critical discourse analysis (cf. Fill 1996, Steffensen 2007). Einar Haugen, a Norwegian linguist, the professor of Harvard and Wisconsin Universities investigating the Scandinavian languages is considered to be the pioneer in the field of ecology of language. Ecology of language or ecolinguistics uses the metaphor of the word *ecosystem* in order to describe associations and interactions occurring between various languages that are spoken in the world and also between groups of people which use these languages. The so-called "healthy ecology of language" including an enormous amount of various linguistic forms is perceived as an essential issue in the "healthy ecosystems", as the knowledge concerning local ecological systems builds into local language diversities (cf. Mühlhäusler 1995).

The term *ecology of language* was coined by Voeglin, Voeglin and Schultz (cf. 1967) and it was presented in the article *The linguistic situation in Arizona*, however it was accepted and popularized by Haugen (Haugen 1970: 57) and it meant "...the investigating of interactions between a given language and its environment". In Haugen's opinion every language can be best understood in its social context. Such a context is necessary for determining conditions for the first language acquisition by a little child. Moreover, the social context specifies situations in which the application of certain linguistic forms is more or less suitable. The formerly mentioned view of the issue of ecology of language determines relations between speech and a written form of a language and the circumstances of occurrence of discourse. Haugen's definition of ecology of language in which the author distinguishes environmental interactions refers to external relations between a language and its environment. Neither structuralists nor generativists whose linguistic views functioned as leading ones in the period preceding Haugen's new vision of linguistics were eager to accept the new, revolutionary ecolinguistic approach. Before Haugen presented the issue of considering a language in a social context, sociolinguists as well as anthropological linguistics scholars tried to deal with similar problems.

Haugen (1970) put forward the following ten fundamental issues that should be taken into consideration when carrying out scientific investigations of any language community:

1. What is the classification of a given language with reference to other languages?
2. Who are the users of a given language?
3. In what fields is a given language used?
4. What are other competing languages used by the native speakers of a given language ?
5. What is the internal differentiation characteristic of a given language?
6. What is the written tradition of a given language?
7. To what extent the written form of a given language yielded to standardization?
8. What is the attitude of the native speakers of a given language to the language itself?
9. What kind of institutionalized support did a given language obtain?
10. What is the position of a given language in comparison to other languages?

The authors of this article would like to mention the fact that society constitutes only one aspect of the ecological milieu in which every child is brought up. The remaining factors constituting the ecological environment of a child's upbringing are included in the following citation:

A part of language ecology is psychological in its nature – these are the interactions with other languages taking place in minds of bi- and multilingual individuals. Another part of it is sociological: this is constituted by the interactions within the society in which the language functions as a means of communication (Haugen cited in: Fill and Mühlhäusler 2001: 57).

By introducing the notion of *ecology of language* with reference to mutual relations occurring between various languages in human minds living in multilingual societies, Haugen connects linguistics with psychology and sociology .

Ecology of language is a multidisciplinary and a particularly new notion in linguistics which is linked with different fields of human life such as: economics, sociology, politics, geography, anthropology and education. Many scholars, such as: Hymes (1964), Gumperz (1964), Haugen (1966), Lennenberg (1967), Mackey (1980), Weinrich (1990), Schultz (1992), Berman (1994) and Harris (2001) participated in the formulation of assumptions of ecolinguistics by pointing out the correlations occurring between a language and its environment. The notion of *environment* in the previously mentioned context comprised the fields of culture, society, politics, economics and biology.

The aim of ecolinguistic investigations is to deliberate on language both in its spoken and written forms in accordance with what Haugen (1970) calls *intra-relations*, *inter-relations* or *extra-relations*. Ecolinguists assume that language is not an autonomic field and that is why they do not examine it as a system. They

are of the opinion that there exist mutual relations between linguistic structures (units) as well as between these units and their environments which leads to the formation of external linguistic relations perceived as being dynamic and globally acting ones.

Haugen (1972) expresses his view concerning the relations between language and biology. He presents his opinion that every language forms a whole organism and compares languages to living organisms. Haugen concludes that languages either live, undergo evolution or die. Moreover, the scholar expresses his view that only the languages of stronger robustness will sustain. Haugen recognizes as stronger those languages which are used by a great number of people and are spread all over the world. Languages used by smaller nations are treated as endangered ones and should be included in a programme of special protection that will enable their sustainability.

9. The notion of environment in ecolinguistics

The notion of environment which goes far beyond the field of biology has been extended markedly in the recent years and presently it comprises the following: pollution, endangerment, biological diversity and technology.

Mutual relations that occur between particular languages and their environments enabled the establishing of repair programmes for the endangered languages. Combination of language and ecology caused ecolinguistics to be included into the group of life sciences (cf. Door and Bang 2000) as the subjects of investigations of ecolinguistics are human beings, not *speaking machines* or animals.

10. Eco-critical discourse analysis

Michael Stubbs (1983) in his work entitled *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language* defines discourse in the following way: "Discourse is a language occurring above the level of a whole sentence or a clause" (Stubbs 1983: 13).

Discourse analysis, being a multidisciplinary field of investigations constitutes the branch of science which takes into consideration linguistic and socio-cultural aspects of texts in order to determine how the meaning of a given text is constructed (cf. Duszak 1998).

Eco-critical discourse analysis (i.e. ecolinguistic discourse analysis) comprises the application of critical discourse analysis in order to reveal the fundamental ideologies referring to the texts oriented to environment (cf. Harre et al.

1999, Stibbe 2005, 2006). The above-mentioned type of analysis concentrates not only on potentially destructive ideologies but also seeks such a discourse that could contribute to the maintenance of the possibly greatest number of ecological environments.

As a branch of ecolinguistics the field of eco-critical discourse analysis aims at showing the correlations between a given language and ecological phenomena. Eco-critical discourse analysis concentrates on analysis of various documents concerning environment. The subject of investigations of eco-critical discourse analysis are not only natural phenomena (e.g. volcanoes, earthquakes) but also – wireless communication, increase of standard of living and political decisions concerning population in the era of globalization.

Eco-critical discourse analysis is based on the so-called Triple Model of Reference (cf. Bang, Door and Perridon 1990). This model describes the three mentioned earlier in this article relations (-inter, -intra and extra-relations).

The ecolinguistic perspective of looking at a language by taking into consideration the social conditions of functioning of a given language and its environment gives possibilities of investigating everything that is associated with a given language in a precise and integrated way.

11. Conclusions

1. Ecology contributed largely to the development of ecolinguistics by giving this new field of science its own terminology and forming the theoretical underpinnings of this new field of knowledge.

2. Ecolinguistics does not investigate language as a structure as in this field of science structures do not play the essential role but the most important role is ascribed to mutual relations between structures, between structures and environment and between languages in the global perspective.

3. Ecolinguistic perspective of perceiving communication in the world by taking into account social factors determining the functioning of a language and environment creates absolutely new opportunities for the field of human communication and to a professional communicator (e.g. an English teacher in a Polish school); it gives an opportunity to transmit knowledge concerning not only the foreign language taught but also the information associated with the native language and the cultural-historical heritage of a given nation.

4. The final concluding statement refers to Puppel's (2010) article *Remarks on language as a rheological-ecological entity: towards a flow-design-synergy approach*. The citation below aims at directing a reader's attention to "...a novel subdiscipline of linguistics named rheolinguistics, which sees natural language as a combined rheological-ecological entity. This newly postulated approach to

language may be tentatively defined as the one which deals with language as a rheological entity that is, as the design which is subjected to the variable conditions of flow” (Puppel 2010: 165). The authors of the present article express their full acceptance of Puppel’s (2010) novel vision of a natural language and conclude that this vision may have a great influence on the scientific field of communication viewed in the ecological perspective.

REFERENCES

- Aristotle. 1954. **Rhetoric**. New York: Modern Library.
- Aristotle. 1938. **On interpretation prior to analytics**. Harvard: Harvard University Press. Loeb Classical Library.
- Bang, Chr. J. and J. Door. 2000. “Ecology, ethics and communication”. **Dialectical Linguistics**. Odense: University of Odense, Denmark. 53–84.
- Barnlund, D.C. 1968. **Interpersonal Communication: survey and studies**. Boston: Houghton Mifflin.
- Bang, Chr. J. and J. Door. “Eco-linguistics: a framework”. *ecoling_A Framework1993*. pdf, DOA, September. 09.2011.
- Begon, M., Harper, J.L. and C.R. Townsend. 2006. **Ecology: from individuals to ecosystems**. Oxford: Blackwell Publishing.
- Berman, T. 2001. “The rape of mother nature? Women in the language of environmental discourse”. In: Fill, A. and P. Mühlhäusler, P. (eds.). **The Ecolinguistic Reader. Language, Ecology and Environment**. New York: Continuum. 258–269.
- Bugajski, M. 2006. **Język w komunikowaniu**. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Capra, F. 1987. **Punkt zwrotny**. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Capra, F. 1989. “Ekologia głęboka. Nowy paradygmat”. **Zielona Antologia**. Gliwice: Politechnika Śląska. 47–58.
- Clyne, M. 1994. **Intercultural communication at work. Cultural values in discourse**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dąbwska, I. 1972. **Dwa studia o Platonie**. Wrocław: Ossolineum.
- Definition of “Communication”. **Business Dictionary.com**. 2011:1–3, www.businessdictionary.com/definition/communication.html. DOA, November, 3, 2011.
- Door, J. and J. Bang. “Ecology, Ethics and Communication”, www.jcbang.dk/main/ecolinguistics/EEGraz_011200_red.pdf. DOA, October, 20, 2011.
- Duszak, A. 1998. **Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa**. Warszawa. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- “Ecology”. **Stanford Encyclopedia of Philosophy**. www.plato.stanford.edu. DOA, September, 10, 2011.
- Fairclough, N. 2006. **Language and Globalization**. London and New York: Routledge.
- Fill, A. 2001. “Ecolinguistics: state of art”. 2001. In: Fill, A. and P. Mühlhäusler, P. (eds.). **The Ecolinguistic Reader: Language, Ecology and Environment**. New York: Continuum. 43–53.
- Fiske, J. 1990. **Introduction to Communication Studies**. 2nd Edition. Routledge: London.
- Grabarczyk, Z. 1998. “Non-verbal communication in medicine”. **Prace Naukowe Politechniki Wrocławskiej**. Wrocław. 38–42.
- Habermas, J. 1979. **Communication and the evolution of the society**. Boston: Beacon Press.
- Griffin, E. 2001. **A First Look at Communication Theory**. 4th edition. New York: Mc Graw Hill Companies.

- Gumperz, J. and D. Hymes. 1972. **Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication**. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Halliday, M. 1990. "New ways of Meaning: the Challenge to Applied Linguistics". **Journal of Applied Linguistics** 6. 7–36.
- Harre, R., Brockmeier, J. and P. Mühlhäusler. 1999. **Greenspeak: a study in environmental discourse**. London: Sage.
- Harris, R. 1981. **The language myth**. London: Duckworth.
- Haugen, E. 1996. **Language conflict and language planning: the case of modern Norwegian**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Haugen, E. 2001. "The ecology of language". In: Fill, A. and P. Mühlhäusler (eds.). **The Ecolinguistic Reader: Language, Ecology and Environment**. New York. Continuum. 57–66.
- Hymes, D. 1964. **Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology**. New York: Harper and Row.
- Krebs, Ch. and C.J. Mammals. 2006. "Ecological Census Techniques". In: Sutherland, W.J. (ed.). **A Handbook**. Cambridge: Cambridge University Press. 351–369.
- Lennenberg, E.H. 1967. **Biological foundations of language**. New York: John Wiley and Sons.
- Littlejohn, S. 1978. **Theories of communication**. Belmont, C.A. Thomson: Wadsworth.
- Myers, J.H. and Ch.J. Krebs. 1972. "Empirical analysis of the Andrzejewski and Wierzbowska model for estimating the migratory fraction of small mammal populations". **Acta Theriologica** XVII. 67–74.
- Mackey, W. 2001. "The ecology of language shift". In: Fill, A. and P. Mühlhäusler. (eds.). **The ecolinguistic reader: language, ecology and environment**. 159–171.
- Morreale, Sh.P., Spitzberg, B.H. and J.K. Barge. 2007. **Komunikacja między ludźmi**. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mortensen, C.D. 1972. **Communication. The Study of Human Interaction**. New York: McGraw Hill Book. Osgood. C.E. I.T.A. Co.
- Mühlhäusler, P. 2003. **Language of environment – environment of language. A course in ecolinguistics**. London: Battlebridge Publications.
- Odum, E.P. and G.W. Barnett (eds.). 2000. "The Emergence of Ecology as a New Integrative Discipline". **The philosophy of ecology from science to synthesis**. 5th edition. Australia, Canada, Mexico, Spain, United Kingdom, USA. Gary W. Barnett.
- Nęcki, Z. 2000. **Komunikacja międzyludzka**. Kraków: Wydawnictwo *Antykwa*.
- Puppel, S. 2007. "Tężyzna języków naturalnych". In: Chałacińska-Wiertelak, H. and K. Kropaczewski. (eds.). **Prace Humanistycznego Centrum Badań**. Łódź: Drukarnia i Wydawnictwo PIKTOR. 7–15.
- Puppel, S. 2008. "Communicology: remarks on the reemergence of a paradigm in communication studies". In: Puppel, S. and M. Bogusławska-Tafelska. (eds.). **New Pathways in Linguistics**. Olsztyn: University of Warmia and Mazury. 11–22.
- Puppel, S. 2010. "Remarks on language as a rheological-ecological entity: towards a flow-design-synergy approach". In: Puppel, S. and M. Bogusławska-Tafelska. **New Pathways in Linguistics**. Olsztyn: University of Warmia and Mazury. 165–176.
- Reynolds, S. and D. Valentine. 2009. **Komunikacja międzyludzka. Przewodnik**. Warszawa: ABC Wolters Kluwer.
- Schultz, B. 2001. "Language and natural environment". In: Fill, A. and P. Mühlhäusler. (eds.). **The ecolinguistic reader: language, ecology and environment**. 109–114.
- Smith, R.L. 1996. **Ecology and field biology**. New York: Harper Collins College Publishers.
- Steffensen, S.V. 2005. "Language, ecology and society". In: Bang, Chr. J. and J. Door. **Dialectical Linguistics**. Odense: University of Odense. Denmark. 3–31.

- Stibbe, A. "Environmental education across cultures: beyond the discourse of shallow environmentalism". **Language and Intercultural Communication** 4. 2005:242–260. Available: <http://www.mutilingual-matters.net/laic/004/0242/laic0040242.pdf>. DOA, August, 11, 2011.
- Stibbe, A. 2006. "Deep Ecology and Language. The Curtailed Journey of the Atlantic Salmon". **Society and Animals** 14. 61–77.
- Stubbs, M. 1983. **Discourse analysis of natural language**. Chicago: The University of Chicago Press.
- Szteinberg, A. 2002. **Podstawy komunikacji społecznej w edukacji**. Wrocław: Wydawnictwo *Astrum*.
- Voegelin, Ch.F., Voegelin, F.M. and N.W. Jr. Schutz. 1967. "The language situation in Arizona as part of the Southwest culture area". In: Hymes, D. and W.E. Bittle (eds.). **Studies in Southwestern Ethnolinguistics: Meaning and history in the languages of the American Southwest**. The Hague: Mouton. 51: 403.
- Weinrich, H. 2001. "Economy and ecology of language". In: Fill, A. and P. Mühlhäusler (eds.). **The ecolinguistic reader: language, ecology and environment**. 91–100.



DLACZEGO NIEKTÓRZY BADACZE JĘZYKA NIE INTERESUJĄ SIĘ FOTODOKUMENTACYJNĄ REKONSTRUKCJĄ SUPLEMENTU DO SŁOWNIKA WARSZAWSKIEGO?

1. Problem znieczulicy a wyścig z czasem (kwasowa hydroliza celulozy)

Tak wiele się mówi o znieczulicy (np. w programach telewizyjnych, przykładowo w „Sprawie dla reportera” Elżbiety Jaworowicz, „Uwadze!”, „Interwencji” itd.). Znieczulicę widać na każdym kroku. Dotyka ona ludzi i zwierząt. W nieco szerszym ujęciu: w ogóle przyrody. Wyraża się bądź w braku zainteresowania pewną, zazwyczaj palącą i niekorzystnie oddziałującą pod danym względem kwestią, często taką, której można przeciwdziałać, bądź wręcz w uporczywym (i bezsensownym) czynieniu szkody w rozpatrywanym zakresie.

Ale intelektualiści, np. humaniści, powinni (choć jakkolwiek...) w swym deontologicznym czynie przeciwdziałać znieczulicy, to znaczy do zakresu ich działań powinno wchodzić również stawianie czoła jawnym i ukrytym aktom znieczulicy. Reagować można na różne sposoby, np. z jednej strony sumiennie informować o jej przejawach, a z drugiej – poświęcać swoją energię na pozytywny ruch „w kierunku przeciwnym”.

Pewnym szczególnym przykładem znieczulicy jest brak zainteresowania metodologicznymi możliwościami rekonstrukcji przedwojennego polskiego zasobu leksykalnego. Idzie o zasoby, dane, indeksy, spisy, tezauryusy językowe.

Dlaczego rekonstrukcja? Skąd wiadomo, że należy w tym wypadku mówić o rekonstrukcji? O tym dalej.

Tymczasem: idzie o konserwację (rejestrację) języka naszych pradziadów i ojców, tzn. o pilne ponotowanie leksykograficzne codziennego języka Polaka, jakim realnie mówił on do tragicznego wybuchu wojny w roku 1939. Idzie o ekojęzykoznaństwo rozumiane jako niechaotyczna, lecz metodyczna (ze względu na pewną teorię ekscerpacji, np. Wierzchoń 2008a) i konsekwentna (ze względu nie na lans czy idiochętą, lecz na długofalowy program badawczy, np. w wypadku piszącego te słowa: z lat 2007–2011) konserwacja, inwentaryzacja tego, co daje się dziś jeszcze pozyskać, ochronić, odtworzyć. W oglądaniu się na lewo i prawo w celu wyszukiwania i czasem rozwiązywania problemów badawczych nie wolno bowiem tracić z oczu sprawy na wskroś fundamentalnej, a mianowicie sprawy zasobów, a szczególnie – zasobów podlegających w swej dynamice nieuchronnej degradacji, deterioracji:

Język stanowi dobro ogólnoludzkie o wyjątkowym charakterze. Jest on bowiem nie tylko najważniejszym narzędziem komunikacji pomiędzy ludźmi zawsze przecież mówiącymi jakimś językiem bądź językami i jednocześnie będącymi zawsze członkami jakiejś określonej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej, ale też i swoistą formą długoterminowego zapisu kultury tejże wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej, jej modelu świata, bogactwa nagromadzonej w dłuższym przedziale czasu wiedzy o świecie jak i ewolucyjnie rozwiniętych i preferowanych przez tę wspólnotę form komunikacji werbalnej. **Jednocześnie wiemy na podstawie wyników prowadzonych od wielu lat badań nad dotychczas zachowaną różnorodnością językową, że poszczególne języki – tak jak gatunki biologiczne – często podlegają tym samym nieuchronnym procesom zanikania, zwanym również „śmiercią/zanikaniem języków” (ang. language death/language loss)** [podkr. – P.W.]. Z tych też względów język jako taki, a także każdy język narodowy czy etniczny jako jeden z wyczuwalnych i wymierzalnych przejawów różnorodności w świecie człowieka, powinien podlegać i podlega szczególnej ochronie jako wyjątkowo ważne dobro kulturowe [...] (Puppel 2007: 9).

Śmierć mowy następuje z chwilą odejścia ostatniego lokutora (lingwatora). Śmierć filologicznej pamięci o języku – w momencie zniszczenia ostatniego przejawu jego rejestracji, np. w postaci dokumentu, przykładowo gazety czy czasopisma. Tak się złożyło, że technologiczna trwałość materiału prasowego wynosi około 130 lat (por. np. Wierzchoń 2008a; Górny, Wierzchoń 2010). Zatem dla materiałów tekstowych z końca XIX i początku XX w. rozpoczęło się wsteczne odliczanie. Starodruki, inkunabuły, rękopisy itd., zazwyczaj doskonale już obfotografowane, stranskrybowane, zarchiwizowane, spokojnie i godnie dotrważą do następnego wieku i pewnie dłużej. Gorzej jednak sprawa wygląda, jeśli chodzi o gazetki parafialne z początku XX w., prasę codzienną, inserty reklamowe, ulotki i broszurki. A zatem nieodparcie nasuwa się wniosek: w celu zachowania jak najobfitszego rejestru polszczyzny pierwszej połowy XX w. należy rozpocząć (już teraz!) systemowe, tj. obszerne, niedorażne, a więc dla całych roczników, dla całych dekad itd. ekscerpacje.

2. Po co ekscerpcja?

Możliwości retrospektywnej rejestracji polszczyzny z tekstów opublikowanych do roku 1939 istniały zawsze. Algorytm dotarcia do przedwojennych danych, zarchiwizowanych np. w magazynach bibliotek, nie jest szczególnie wyrafinowany. Polega on na udaniu się do czytelnicy i zamówieniu z magazynu archiwalnych numerów przedwojennych czasopism (w postaci papierowej lub mikrofilmu; skądinąd ta z pozoru trywialna procedura obwarowana jest wieloma subtelnymi parametrami dotyczącymi preselekcji materiału poddawanego ekscerpcji). Niewielu jednak badaczy chciało korzystać z tego algorytmu. Jednym z nich (a w perspektywie wieloletniego programu ekscerpcyjnego: jedynym na świecie) był Jan Wawrzyńczyk (por. Wawrzyńczyk 2011), który od końca lat 80. ubiegłego wieku niestrudzenie i niekapryśnie (ponieważ do dziś) gromadzi w formule lingwochronograficznej, tzn. słownikowej, alfabetycznej („satisfakcja gwarantowana” – por. *Słownik bibliograficzny języka polskiego* – Wawrzyńczyk 2000), fakty tekstowe z przeszłości polszczyzny, gdzie przeszłość ta rozumiana jest całkiem atrakcyjnie również dla badaczy najzupełniej współczesnej polszczyzny.

Atrakcyjnie w tym sensie, że działania ekscerpcyjne dla lat 1901–1939 (i, oczywiście, okresów wcześniejszych) fundują po prostu bazę leksykalną do badań współczesnego języka polskiego. To, co istnieje w tekstach po roku 1945, zaliczane jest do polszczyzny współczesnej. Ale badania współczesnej polszczyzny dzielą się na takie, w których mówi się o jednostkach po prostu obecnych w tekstach po roku 1945 oraz o jednostkach, które powstały po tym roku (np. *europarlament, kluzikowiec, ziobrysta, poobszarniczy* itd.). Te jednak jednostki, które chce się widzieć ze względu na projektowaną teorię opisu współczesnej polszczyzny pod dowolnym względem, np. derywacyjnym czy leksykalnym (semantycznym), jako powstałe po roku 1945, nie mogą mieć dokumentacyjnych poświadczeń przed tym rokiem. A zatem wszystko sprowadza się do tego, aby – co tak bardzo nuży jednych badaczy, a tak bardzo rozpala innych (przy czym ci drudzy często traktowani są z półuśmiechem, najwyżej w randze pomagierów-czeladników terminujących u tych pierwszych, prawdziwych, rasowych) – jak najobszerniej zinwentaryzować słownictwo do roku 1939 (leksykę okresu II wojny światowej należy skolekcjonować osobno, formułując oddzielne dyrektywy ekscerpcyjno-chronologiczne, odzwierciedlające specyfikę tekstów okupacyjnych: prasę podziemną, teksty piosenek, dowcipy, meldunki, raporty wojskowe, odezwy, obwieszczenia, decyzje, dekryty, rozkazy, protokoły, orędzia, rozporządzenia, proklamacje itd.), aby w ogóle zacząć mówić o neoniemach lat 40., 50., 60., 70. itd. do dziś.

Ekscerpcje słownictwa przedwojennego, jak wspomniano, prowadził Wawrzyńczyk (2011), jednak niewielu badaczy współczesnej polszczyzny, tj. pol-

szczyzny po roku 1945, interesowało się jego wynikami chronologicznymi. Do nielicznych wyjątków należą np. Jadacka (2001) czy Waszakowa (2005), które w swoich pracach diachronicznych, uwzględniających okresy T_1 , T_2 , T_n itd., respektowały dyferencjalnie (Jadacka mówi tu o „antyźródłach”) dane chronologiczne Wawrzyńczyka w celu ustalenia swoich baz empirycznych ku budowie modeli słotwórczych dotyczących dynamiki zmian morfologicznych powojennej polszczyzny. Badaczki te nie uogólniły jednak we własnym z kolei programie chronologicznym dla polszczyzny XX w. odkryć Wawrzyńczyka, gdyż nie to było ich celem, albowiem ich modele zakładały inny sposób, tj. ze względu na inne parametry, np. derywacyjne, przebadania rzeczywistości językowej. Cel ten z kolei, tzn. cel chronologiczny, czyli zakładający przebadanie rzeczywistości językowej ze względu na inne znowuż parametry o innych cechach, stawia sobie np. piszący te słowa w opracowaniu *Fotodokumentacja. Chronologizacja. Emendacja* (Wierzchoń 2008a); cała zatem sytuacja sprowadza się do zrozumienia – o co niektórym tak trudno – koniecznej konfiguracji: „Murarz domy muruje, krawiec szyje ubrania...”.

3. Polskie biblioteki cyfrowe

Ale dopiero „wybuch” bibliotek cyfrowych spowodował, że kwestia odzyskania przedwojennych zasobów polszczyzny urealniła się w takim zakresie, że nie można już mówić o spontanicznych wybrykach ekscerpcyjnych, lecz należy serio postawić pytanie, czy aby nie mamy do czynienia z nieco bardziej dojrzałą i metodologicznie przemyślaną formą kolekcjonowania językowych obiektów polszczyzny przedwojennej (por. np. Wierzchoń 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2010a, 2010b, 2010c, 2011a, 2011b). Otóż polskie biblioteki cyfrowe to nie rupieciarnia starych gazetek z infantylnymi aktualnościami dotyczącymi niczego, lecz empiryczna baza dyferencjalna fundująca poprzez odjęcie od zbioru leksemów występujących po roku 1945 w polskich tekstach leksemów występujących do tego roku – zasób neonimiczny współczesnej polszczyzny ku syntezom akademickim.

Co to są biblioteki cyfrowe? Oto informacje z pierwszej ręki (podkreślenia poniżej – P.W.). Niech przemówią Gutenbergowie XXI w. – Cezary Mazurek, Maciej Stroiński, Marcin Werla i Jan Węglarz (warto zapamiętać te nazwiska):

Zawartość bibliotek cyfrowych dostępna w ramach opisanej infrastruktury stanowi przedmiot badań **wielu naukowców nauk humanistycznych** na świecie, stąd też jest istotnym czynnikiem umożliwiającym **zwiększenie dynamiki prowadzonych w tym zakresie badań**. Istotne jest przy tym, iż polski model realizacji infrastruktury bibliotek cyfrowych pozwala na synergiczny rozwój zasobów cyfrowych oraz usług, które są **niezbędne do pracy w ramach nowoczesnego warsztatu naukowego** osadzonego w infrastrukturze in-

formatycznej nauki. Ponadto, istotną właściwością tego składnika **jest również społeczne znaczenie zgromadzonych zasobów informacyjnych**, a w przyszłości powszechne wykorzystanie tych narzędzi i usług (Mazurek i in. 2009: 13).

Powtórzmy jeszcze raz wyróżnione fragmenty:

- wielu naukowców nauk humanistycznych,
- zwiększenie dynamiki prowadzonych w tym zakresie badań,
- niezbędne do pracy w ramach nowoczesnego warsztatu naukowego,
- jest również społeczne znaczenie zgromadzonych zasobów informacyjnych.

Ponieważ ogromną część zasobów bibliotek cyfrowych stanowią materiały przedwojenne, tj. takie, które ukazały się drukiem do roku 1939, dla niektórych badaczy stało się oczywiste (np. Wierchoń 2007), że oto od roku 2002 pojawiła się (jak nigdy wcześniej) szansa na odrobienie zaległości ekscerpcyjnych w zakresie słownictwa pierwszej połowy XX w. Co to są zaległości ekscerpcyjne? Czy uprawnione jest używanie takiego – nieodległego od historycznego – sformułowania? Zaległość w stosunku do czego? Piszący te słowa nie mający, gdyż „rozejrzał się” po polskim tekście przedwojennym. Oto kilka („surowych”) wyników uzyskanych podczas analizy tych tekstów: *Depozytorium leksykalne języka polskiego*, tom I i II (Wierchoń 2010c, 2011a), ujmuje blisko 3000 jednostek nienotowanych leksykograficznie (lub, w mniejszym wyborze, uważanych za jednostki powojenne, tj. powstałe po drugiej wojnie światowej) na literę *a*-z lat 30. XX w.

Co więcej, przygotowywany przez piszącego te słowa Suplement do tomu I *Depozytorium leksykalnego języka polskiego* (Wierchoń 2010c) przynosi kolejną porcję jednostek nienotowanych we współczesnej leksykografii, a obecnych w tekstach z lat 30. XX w. i rozpoczynających się na literę *a*-

4. Straty materialne Polski pod okupacją niemiecką a leksykon przedwojenny

Straty, jakie poniósł naród polski pod okupacją niemiecką, to m.in. utrata około 40% majątku narodowego sprzed roku 1939, w tym: ponad stu tysięcy budynków mieszkalnych, kilkaset tysięcy gospodarstw wiejskich (zagród), kilkunastu tysięcy fabryk, kilkudziesięciu tysięcy warsztatów rzemieślniczych. Z mapy Polski zniknęło także kilkanaście szkół wyższych, kilkaset szkół średnich, kilka tysięcy szkół powszechnych; zniszczeniu uległy instytuty badawcze, siedziby i archiwa towarzystw naukowych. Ponadto II wojna światowa pomniejszyła krajowe zasoby szpitali, sanatoriów, gabinetów lekarskich. W zakresie infrastruktury komunikacyjnej zniszczono ogromną część sieci kolejowej (torowiska oraz tabor), tysiące mostów i wiaduktów, setki kilometrów dróg utwardzonych.

Do szczególnych strat poniesionych w czasie II wojny światowej należy utrata wielu zabytków kultury polskiej (obrazy, rzeźby, fotografie, filmy, „cukiernice” itp.; por. Matelski 2007); wymienić tu należy również straty w zakresie polskich muzeów, teatrów, kin itp. Ogromne zniszczenia objęły również zbiory biblioteczne i archiwalne.

Specyficzną jednak stratą – stratą, o której językoznawcom, nawet tym, którym jeszcze daleko do językoznawstwa, np. piszącemu te słowa (por. Bobrowski 2011: 188), jak i tym, którym blisko do językoznawstwa, czyli niepiszącemu tych słów (por. Bobrowski 2011: 188), mówić trzeba – jest utrata Suplementu do Słownika warszawskiego.

5. Informacje o Suplemencie do Słownika warszawskiego

Kartoteka Suplementu do Słownika warszawskiego była faktem (nie jest zatem rodzaj fantazyjnej opowiadki, dobrej na długie zimowe wieczory). Informacje dotyczące zaginionego Suplementu ujmowano w literaturze przedmiotu kilkakrotnie (istnieje tylko rozbieżność co do daty zniszczenia materiałów – 1944 a 1945 r.), np.

There were also plans to produce a supplement to SW [Słownik warszawski – P.W.], and about 60,000 new items were collected. **The material was, however, destroyed in Warsaw during the Second World War** [podkr. – P.W.] (Piotrowski 2001b: 111).

[...] słowniki ogólne doby nowopolskiej są niekompletne, uległ zniszczeniu w czasie powstania warszawskiego obszerny, liczący ponad 60 000 haseł (!) suplement do Słownika Warszawskiego (Wawrzyńczyk 1999: 5).

Nie wiemy, co zawierał utracony, zniszczony podczas II wojny światowej za sprawą Niemców obszerny suplement (kartoteka) do Słownika warszawskiego, ale też nie każdy badacz słownictwa nowopolskiego wie, że on w ogóle istniał (Wawrzyńczyk 2011: 8).

Po roku 1945 odżyła idea wydania suplementu do Słownika warszawskiego, do którego przed wojną zgromadzono już 60 000 haseł (materiały spłonęły w Warszawie w 1945 r.) (Piotrowski 2001a: 606).

Jako ciekawostkę można dodać, że jakkolwiek Suplement do Słownika warszawskiego nigdy nie powstał, nie odtworzono także jego siatki haseł, to w roku 2009 ukazał się oryginalny koncepcyjnie (względem innych badaczy) *Autosuplement do Słownika warszawskiego* autorstwa J. Wawrzyńczyka (2009). Zamyśłem tego badacza było to, aby wydobyć z tekstu Słownika warszawskiego te jednostki, które nie pojawiły się w nim w randze hasła:

[...] określona część wyrazów tekstu Słownika warszawskiego nie awansowała do szczebla wyrazów hasłowych, co sprawiło, że są one zupełnie niedostępne dla normalnych użytkowników tego pomnikowego dzieła polskiej leksykografii (Wawrzyńczyk 2009: 3).

6. Procedury rekonstrukcji manualnej Suplementu do Słownika warszawskiego. Gdzie jesteśmy dziś?

Pierwsze systematyczne rejestry polszczyzny przedwojennej zaczął tworzyć pod koniec lat 80. XX w. J. Wawrzyńczyk. Jego wynik ekscerpcyjny ujmuje się w *Słowniku bibliograficznym języka polskiego*, w postaci np.

kamancza

Grzegorzewski J. 1902: 203

Kameralniak

Miodek J. 1976: 17

kamerdynerski D+

Smółkowa T. 2001

Rejestracja ta polegała zatem na notowaniu hasła, lokalizacji tekstowej oraz roku wydania tekstu. Zaletą metody Wawrzyńczyka była systematyczna i pogłębiona źródłoznawczo preselekcja tekstowa (wybór materiałów szczególnie cennych pod względem ekscerpcji) oraz ogromny (nieporównywalny z niczym innym) wynik ekscerpcyjny w postaci chronologizowanych haseł. Wadą metody Wawrzyńczyka było niesystematyczne podawanie ilustracji kontekstowej (tj. nie odbywało się to bezwzględnie dla każdego hasła – niektóre hasła zaopatrzone były w informację odsyłaczową), niekiedy uwspółcześnianie ortografii notowanych haseł.

Należy jednak podkreślić, że ze względu na całość materiału wyekscerpowanego z tekstów do roku 1939 wynik Wawrzyńczyka nie ma sobie równych w świecie – tak ze względu na rozmiar, jak i oryginalność wynotowanego materiału, np. w postaci frazemów/reproduktów: *okres inkubacyjny* (1902), *zasady kolektywistyczne* (1909), *kamarinski alkoholizm* (1922) itd.

7. Postulaty (aksjomaty) ekscerpcji fotodokumentacyjnej. Gdzie jesteśmy dziś?

W roku 2007 piszący te słowa podejmuje decyzję: wydobywanie haseł nieobecnych w Słowniku warszawskim (lub znajdujących się w nim bez ilustracji dokumentacyjnej, tj. bez cytatu z lokalizacją, która skądinąd jest tak sformułowana, że dotarcie do poświadczenia źródłowego jest w ogromnym stopniu utrudnione) musi się odbyć w ramach specjalnie w tym celu sformułowanej gramatyki chronologizacyjnej (Wierzchoń 2008a), która – ze względu na swój językowy charakter – przyjmuje w niektórych realizacjach nazwę teorii lingwochronologizacji (*TLCH*). Gramatyka ta składa się z dyrektyw o różnym stopniu wykonalności, tj. *nakazów*, *zakazów* i *zaleceń*. *TLCH* odzwierciedla realne możliwości ekscerpcji pierwszej i drugiej dekady XXI w. Szczególnie istotnymi dla ilustracji interesującego nas problemu postulatami (aksjomatami) tak zoriento-

wanej (podobnie do koncepcji T. Kotarbińskiego z lat 20.–30. XX w.) gramatyki czynu chronologizacyjnego są m.in.:

1. Dziedzina teorii są dokumenty zgromadzone w systemie *dLibra*.
2. *dLibra* zawiera więcej niż jeden dokument.
3. Wszystkie dokumenty *dLibry* poddawane ekscerpcji muszą być dostępne w sposób identyczny dla każdego użytkownika (co ma zapewnić pełną intersubiektywną weryfikowalność hipotez ekscerpcyjno-chronologizacyjnych).
4. Wszystkie dokumenty *dLibry* poddawane ekscerpcji powinny być dostępne bezpłatnie i anonimowo, tzn. bez konieczności przeprowadzania procedur innych (np. logowanie), niż wynikałoby to z pierwotnego założenia celu udostępniania dokumentów w bibliotekach cyfrowych (co ma zapewnić pełną intersubiektywną weryfikowalność hipotez ekscerpcyjno-chronologizacyjnych).
5. Każda wyekscerpowana jednostka charakteryzowana jest poprzez: zrekonstruowaną formę hasłową, ilustrację cytatową, lokalizację geograficzną (tytuł gazety) i lokalizację temporalną (data wydania gazety), tzn. charakteryzowana jest w czterech parametrach.
6. Każda wyekscerpowana jednostka musi zostać zilustrowana fotodokumentacyjnie w układzie jednokolumnowym.
7. Ilustracja fotodokumentacyjna musi w sposób integralny uwzględniać kontekst, lokalizację i potwierdzenie chronologizacyjne oraz musi zostać ujęta lingwochronograficznie w ciągu na jednej stronie (tj. nie może nastąpić rozrywanie cytatu np. z lokalizacją czy chronologizacją).
8. Ekscerpcji podlega każdy wariant ortograficzny wyrazów pojawiających się w tekstach do roku 1939 (tj. formy diachronicznie możliwe, które w teorii redatacji stanowią podstawę redatacji jednostek mylnie uznanych za powojenne, tzn. rzekomo powstałych po roku 1945).
9. Ekscerpcji podlegają również formy błędne z punktu widzenia ortografii, lecz ilustrujące wariantywność wynikającą z problemów asymilacyjnych czy derywacyjnych (np. *automobiliowy*, *ambonent* itp.); zwłaszcza gdy występują w tekstach częściej niż raz (lub ilustrują problem tego samego typu).
10. Każda jednostka, dla której chce się wysunąć hipotezę chronologizacyjną względem roku 1939, musi zostać poddana weryfikacji w źródłach *dLibry* w zakresie możliwym technolingwistycznie, tj. ze względu na rekonstruowalną obecnie warstwę tekstową dokumentu.
11. Ważność hipotezy jest odwrotnie proporcjonalna do luki ekscerpcyjnej, która pojawia się pomiędzy ekscerpcjami dla danych okresów.
12. Ekscerpcji należy poddać wszystkie dokumenty *dLibry* pozwalające na ekscerpcję ze względu na obiektywne możliwości technolingwistyczne (problem jakości warstwy tekstowej w OCR).
13. Ekscerpcję poprzedza rekonstrukcja wszystkich miejsc przeniesienia (układ kolumny materiału prasowego wymusza liczne znaki przeniesienia).

14. Ekscerpca jednostek do roku 1939 musi się odbywać *a fronte* ze względu na inicjalne człony konfuzywne obiektów wybranego modelu derywacyjnego współczesnej polszczyzny (optymalnym źródłem dla tak wycelowanego przedsięwzięcia jest obecnie *Słownik gniazd słowotwórczych współczesnego języka ogólnopolskiego* pod red. H. Jadackiej, z uwzględnieniem ortograficznej wariantowości diachronicznej).

15. W celu wydobycia leksykonu powojennego chronologizacja musi się odbywać retrospektywnie, tj. „w dół” od roku 1939. A zatem: dokonywana jest ekscerpca dla lat 30. XX w., następnie dla lat 20. itd. – do najwcześniejszych zabytków języka polskiego (w procedurze takiej następuje naturalna redatacja materiału uprzednio wyekscerpowanego, tzn. w grupie jednostek wyekscerpowanych w latach 30. XX w. muszą się pojawić jednostki, które w kolejnym etapie ekscercpcji pojawiają się w dokumentach z lat 20. XX w. i wcześniej).

16. Ekscerpce trzeba cyklicznie, np. corocznie, powtarzać; tzn. należy realizować ekscerpce dla materiałów z okresu już poddawanego ekscercpcji, np. w celu uzupełnienia dotychczasowych rejestrów leksykalnych (co jest związane np. z naturalnym przyrostem digitalizowanych tekstów). Ekscerpce kończy wynik kwantytatywny, który, ze względu na określone potrzeby badawcze, nie uzasadnia już podejmowania wysiłku ponownej ekscercpcji dla tego samego okresu.

17. W pierwszym rzędzie należy dążyć do ekscercpcji wszelkich różnych derywacyjnie postaci słów, kolejno – do ekscercpcji wielowyrzawowych jednostek języka, kolejno – do ekscercpcji zorientowanych neosemantycznie.

8. Parametry prezentacji wyniku lingwochronologizacyjnego. Fotodokumentacja

Parametrami prezentacji wyniku ekscercpcyjnego są:

- a) zlematyzowane hasło (*dictionary entry*),
- b) poświadczenie dokumentacyjne (cytat),
- c) poświadczenie lokalizacyjne (tytuł druku),
- d) poświadczenie chronologizacyjne (data druku).

Hasło zapisywane jest za pomocą czcionek pogrubionych, w oryginalnej ortografii. Poświadczenie dokumentacyjne (cytat) musi być przedstawione w formie umożliwiającej swobodną lekturę, o ile to możliwe – z uwzględnieniem oryginalnej wielkości druku; tytuł źródła musi być zeskanowany (ukazany w oryginalnej postaci graficznej), głównie z powodu konieczności ukazania niektórym badaczom języka, jak różnorodne mogą i muszą być źródła ekscercpcji polszczyzny pierwszej połowy XX w. (na pewnym etapie prac fotodokumentacyjnych, np. po roku 2015, można już brać pod uwagę metodę transkrypcyjną, tj. podanie źródła lokalizacyjnego w postaci czcionek pogrubionych). Poświadczenie chronologizacyjne musi być podane w formie oryginalnej – ponownie ze względów „uświadamiających”.

Przykładowa prezentacja wyniku ekscerpcyjnego:

superprawodawstwo

licji pracy. Teraz już nie wystarczy własne prawodawstwo socjalne. Ponad niem staje superprawodawstwo międzynarodowe. Będzie ono urzeczywistniało również w warunkach pracy robotniczej. A więc robotnik polski n. p. którego siła fizyczna i chęć do pracy są mniejsze, niż n. p. robotnika angielskiego, i który pracuje w gorszych stosunkach techniczno-fabrycznych, nie może jednak pracować dłużej, aby wyrównać warunki konkurencyjne. Niech no tedy superprawodawstwo Ligi narodów rozwinię się w całej pełni, a protekcja przemysłu w krajach najbardziej rozwiniętych gospodarczo stanie się całkowita.

DZIENNIK
ŚLĄSKA CIESZYŃSKIEGO

Cieszyn, piątek 27 czerwca 1924

murzynomanja**Murzynomanja.**

Ameryka, której zawdzięczamy różnego rodzaju dziwactwa, jak karykaturalne okulary, wrzaskliwy jazzband, epileptyczną murzynomanję, przetransportowała z za oceanu do starej, kapryśnej Europy dwa nowe tańce -- Black - Botton i Heebe - Jeebies.

Nie zdążyliśmy się jeszcze przyzwyczaić do Charlestona, który ze swoimi skomplikowanymi łamańcami wywołał furorę wśród miłośników tańca, a już na wywoskowanej podłodze Europy świecą triumfy Black - Botton, co dosłownie znaczy „czarne duo” i Heebe - Jeebies.

ECHO KARPACKIE
TYGODNIK ILLUSTROWANY
- FORTYFICANT - MURZYŃCZYŃ - GOSPODARZYŃ - LITERATYŃ - FOLKLOREŃ -

Stryj-Lwów, Niedziela 6. lutego 1927.

W ten fotodokumentacyjny sposób zostaje zachowana oryginalna grafia ekscerptu, a więc nawet w wypadku uwspółcześnienia ortografii (*murzynomanja* – *murzynomania*) poświadczenie fotodokumentacyjne konserwuje oryginalną pisownię.

9. Liczby („surowe”)

Oto garść danych liczbowych wskazujących na realną możliwość uzyskania w metodzie fotodokumentacyjnej (i żadnej innej) 60 000 haseł, które mogły się znaleźć w bezpowrotnie zniszczonej kartotece *Suplementu* Słownika warszawskiego do roku 1939:

1. Wydane drukiem *Depozytorium leksykalne języka polskiego* (tom I i II) ujmuje około 3000 jednostek rozpoczynających się na literę *a-*, przy czym prawie wszystkie z tych jednostek są agnomiczne względem Słownika warszawskiego, tzn. nie są w nim notowane w randze hasła, i wszystkie hasła pochodzą wyłącznie z materiałów z lat 30. XX w.

2. *Uniwersalny słownik języka polskiego* pod red. S. Dubisza zawiera nieco ponad 3000 wyrazów rozpoczynających się na literę *a-*. Całość materiału tego słownika to ponad 80 000 haseł.

3. Gdyby rozkład procentowy haseł nieobecnych w Słowniku warszawskim, lecz obecnych w tekstach do roku 1939 i w *Uniwersalnym słowniku języka polskiego*, był podobny (zachodzi duże prawdopodobieństwo, że tak jest), to materiał ukazany w tomie I i II *Depozytorium leksykalnego języka polskiego* upoważnia do stwierdzenia, że **jest możliwa realna rekonstrukcja przedwojennego leksykonu, uznawanego dotąd za nieistniejący lub mylnie uznanego za powstały po roku 1945 (głównie w serii prac Instytutu Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk w Krakowie pt. *Nowe słownictwo polskie*).**

10. Gramatyka chronologizacyjna w służbie socjolingwistyki

Niektórzy językoznawcy nie interesują się niezarejestrowanymi dotąd leksykograficznie danymi przedwojennymi, ale nie zmienia to faktu, że dane uzyskane w wyniku aplikacji metody fotodokumentacyjnej pozwalają sporządzić dość wyraźny socjolingwistycznie obraz Polski przedwojennej, a więc Polski, której – leksykalnie – w dużym stopniu dziś już nie ma. Oto wybrane przykłady duoni-mów przedwojennych w pisowni oryginalnej, uzyskanych w wyniku stosowania metody fotodokumentacyjnej:

abstynent-harcerz
abstynent-katolik

adwokat-arbiter
adwokat-chrześcijanin
adwokat-cywilista
adwokat-defraudant

adwokat-katolik
adwokat-kobieta
adwokat-ludowiec
adwokat-narodowiec
adwokat-Polak
adwokat-socjalista
adwokat-żyd

agent-agitator	akademik-Górnoślązak
agent-akwizytor	akademik-autonomista
agent-domokrązca	akademik-bratniak
agent-eksporter	akademik-chrześcijanin
agent-inkasent	akademik-endeck
agent-instruktor	akademik-etnograf
agent-katolik	akademik-ewangelik
agent-kierownik	akademik-Francuz
agent-naganiacz	akademik-górmik
agent-oszust	akademik-harcerz
agent-Polak	akademik-kacyk
agent-prowokator	akademik-Kaszub
agent-przedstawiciel	akademik-katolik
agent-redaktor	akademik-komunista
agent-spekulant	akademik-konwertyta
agent-sprzedawca	akademik-korepetytor
agent-wojażer	akademik-kresowiec
agent-Żyd	akademik-krytyk
agent-Żydek	akademik-literat
	akademik-ludowiec
agrarno-chłopski	akademik-narciarz
agrarno-demokratyczny	akademik-narodowiec
agrarno-eksportowy	akademik-naukowiec
agrarno-faszystowsko-henleinowski	akademik-Niemiec
agrarno-finansowy	akademik-ochotnik
agrarno-handlowy	akademik-officer
agrarno-henleinowsko-faszystowski	akademik-pedagog
agrarno-hipoteczny	akademik-Polak
agrarno-historyczny	akademik-polonista
agrarno-kapitalistyczny	akademik-praktykant
agrarno-komunistyczny	akademik-prawnik
agrarno-kupiecki	akademik-rolnik
agrarno-ludowy	akademik-samolub
agrarno-osadniczy	akademik-sanator
agrarno-parcelacyjny	akademik-socjalista
agrarno-polityczny	akademik-sodalis
agrarno-prawniczy	akademik-strzelec
agrarno-protekcyjny	akademik-student
agrarno-przemysłowy	akademik-syjonista
agrarno-skarbowy	akademik-Ślązak
agrarno-socjalny	akademik-tłumacz
agrarno-społeczny	akademik-tucholanin
agrarno-surowcowy	akademik-turysta
agrarno-techniczny	akademik-włóczęga
agrarno-włościański	akademik-żołnierz
	akademik-Żyd

Powyższe zestawienie (*abstynent-, agent-, adwokat-, agrarno-, akademik-*) pokazuje, że analiza materiału przedwojennego zorientowana na badanie duonimów w licznym wyborze, np. w wyborze, który funduje *Depozytorium leksykalne języka polskiego*, pozwala zaobserwować pewne prawidłowości (tendencje semantyczne) występujące w zakresie nazw. Na uwagę należy tu mieć głównie możliwość analizy pól semantycznych, do których należy dyfuzywny (różny) człon duonimu. Tak więc dla nazw *akademik* ‘uczestnik akademii’ oraz ‘uczony’ będą to nazwy geograficzne, np. *akademik-Ślązak, akademik-tuchola- nin*, nazwy zawodów, np. *akademik-tłumacz, akademik-górnik*, nazwy ugrupowań, np. *akademik-narodowiec, akademik-sanator*, nazwy wyznań, np. *akademik-ka- tolik, akademik-Żyd* itd. Ale tak, ze względu na ogrom danych fundowanych *TLCH*, można (pod takim a takim względem) bez końca...

11. Wykorzystanie przykładowych wyników ekscerpcyjnych do roku 1939

Wyniki uzyskane wskutek aplikacji gramatyki chronologicznej pozwalają na tworzenie krzywych frekwencyjnych, obrazujących dynamikę diachroniczną leksyki polskiej XX w. Poniżej przykładowe ilustracje frekwencji tekstowej dla jednostek *sterowiec, Adolf Hitler, krypto-* w latach 1920–1939.

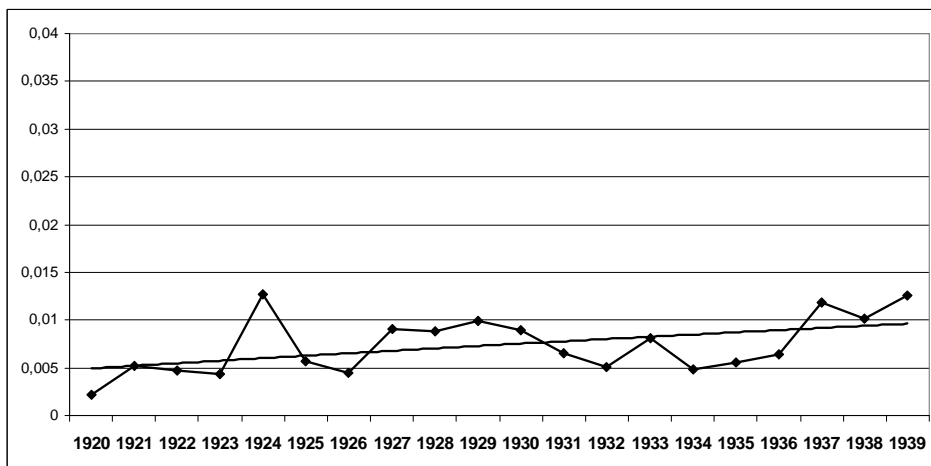


Wykres 1. Frekwencja tekstowa wyrazu *sterowiec* w latach 1920–1939 (stosunek liczby wystąpień do liczby tekstów w danym roku)

Komentarz: Ze względu na głośne katastrofy wielkich sterowców w roku 1932 oraz 1937 częstość korzystania ze sterowców jako środków komunikacji gwałtownie maleje (co zostaje odwzorowane w spadku frekwencji tekstowej jednostki: *sterowiec*; wartość maksymalna – 190 wystąpień).



Wykres 2. Frekwencja tekstowa nazwy *Adolf Hitler* w latach 1920–1939 (stosunek liczby wystąpień do liczby tekstów w danym roku)



Wykres 3. Frekwencja tekstowa derywatów z członem *krypto-* w latach 1920–1939 (stosunek liczby wystąpień do liczby tekstów w danym roku)

Wykres ukazujący frekwencję derywatów z *krypto-* ilustruje względnie stały poziom produktywności tego członu w latach 1920–1939. K. Waszakowa, porównując samodzielnie zgromadzony materiał empiryczny z lat 1985–2004 z materiałem z lat 70. i 80. XX w., wskazuje na skok produktywności członu *krypto-* w latach 1985–2004 o ok. 300–400%. Dane uzyskane w metodzie fotodokumentacyjnej pozwalają na weryfikacje hipotez dotyczących dynamiki diachronicznej polszczyzny dwudziestowiecznej. Przykładowe formacje *krypto-* z lat 30. XX w.:

kryptoantysemita	krypto-marksizm
kryptoautobiografia	kryptomasoński
kryptoautobiografizm	krypto-metafizyka
kryptobolszewicki	krypto-męskość
kryptobolszewik	kryptomilitarystyczny
kryptobolszewizm	kryptoamnezja
kryptodyktator	kryptomonarchia
kryptodyktatorski	krypto-murzyn
kryptodyktatura	kryptoniemiecki
krypto-egotyczny	kryptonierząd
kryptoegotyzm	kryptonimiczny
kryptoendek	kryptonimowy
krypto-etatysta	kryptopartyjny
krypto-faszystowski	krytopiłsudczyk
krypto-federalista	krypto-polemicznie
kryptogen	krypto-pornografia
kryptogenetyczny	krypto-pornograficzny
kryptograf	kryptoprzyczyna
kryptograficzny	kryptopsychiczny
kryptografja	kryptopsychika
kryptografolog	krypto-reportaż
kryptogram	kryptosanacja
krypto-husycki	kryptosanator
kryptoimperjalista	kryptoskop
kryptoinflacja	kryptoskopja
kryptojezuita	krypto-świadecko
kryptojudaizm	kryptotektonika
kryptokatolik	kryptotoksyna
kryptokomunista	krypto-tragiczny
kryptokomunistyczny	kryptowulkaniczny
kryptokomunizm	kryptozagraniczny
krypto-konfident	kryptożonkoś
kryptokrystaliczny	krypto-żyd
kryptoksantyna	kryptożydostwo
kryptomanja	krypto-żydowski

Powstaje pytanie: czy obliczony przez K. Waszakową (2005) skok frekwencyjny produktywności członu *krypto-* o około 300–400% z przełomu lat 70. i 80. do 90. i 2000. odzwierciedla rzeczywistą tendencję diachroniczną?

12. Podsumowanie

1. Jedną ze strat (dla niektórych, np. dla piszącego te słowa, istotnych), jakie poniósł nasz kraj pod okupacją hitlerowską, jest utrata kartoteki *Suplementu* do Słownika warszawskiego, w której zanotowano około 60 000 haseł, prawdopodobnie całkowicie nowych w stosunku do materiału Słownika.

2. Kolejny wielki (narodowy, referencyjny, definicyjny, objaśniający) słownik, jaki opracowano po Słowniku warszawskim, tj. *Słownik języka polskiego* pod (naczelną) redakcją W. Doroszewskiego, obejmuje około 125 000 haseł. Oznacza to, że kartoteka *Suplementu* do Słownika warszawskiego nie była drobnym plikiem karteczek z zapisami kilkunastu polskich słówek przedwojennych, lecz obejmowała około 50% późniejszego słownika narodowego.

3. Niewątpliwie spora część materiału z tego *Suplementu* weszła do *Słownika języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego. Która to część – tego dokładnie pewnie nigdy się nie dowiemy. Niemniej, nie ulega wątpliwości, że powojenne ekscerpcje musiały objąć pewną część materiału wyekscerpowanego do roku 1939. Problem w tym, że te właśnie powojenne ekscerpcje, tj. ekscerpcje z materiałów wydanych drukiem po roku 1945, bardzo często były traktowane jako potwierdzenia rzekomej neonimiczności tak pozyskanych jednostek; przykładowo, w *Słowniku języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego widnieje hasło *nazizm* z ilustracją powojenną. Wniosek, jaki się narzucał (por. Bobrowski 2011) mylnie (por. Wierzchoń 2008a) niektórym badaczom języka, miał postać: *nazizm* to neonim powojenny, ponieważ w *Słowniku języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego notowany jest z chronologizacją powojenną. Nietrudno dojść do wniosku, że gdyby *Suplement* do Słownika warszawskiego nie zaginął, wiele słów, które powstały do roku 1939 i zostały ujęte w tekstach opublikowanych do roku 1939, byłoby zanotowanych w tej kartotece, np. *nazizm*.

Cytat poniżej dokumentuje derywat *nazizm* z roku 1935 (piszący te słowa ma jednak wcześniejsze fotodokumentacje). Oznacza to, że *nazizm* nie może być neonimem powojennym, jak mylnie ustala praca *Nowe słownictwo polskie...* (Smółkowa 1976: 138).

4. Językoznawcy z całego świata (a głównie, naturalnie, z Polski) przez ponad pół wieku nie interesowali się rekonstrukcją tego materiału (z różnych przyczyn); kwestia ta nie pozostawała w obrębie zainteresowań badawczych

„Przy pomocy inteligentnej i systematycznej propagandy można wmówić ludziom nawet to, że niebo jest piekłem i że życie w największej nędzy jest rajem!” — („Mein Kampf” Adolf Hitler).

Brunatna sieć nazizmu rozpościera się nad całym światem, jak olbrzymia pajęczyna; prawie 50 tysięcy tajnych agentów — rozsiansych po całej Europie, Azji, Ameryce i Afryce — snuje oka tej sieci, a pomaga im w tej robocie armia 300-tysięczna ludzi, pracujących na usługach propagandy niemieckiej.

Mózg tej olbrzymiej maszyny znajduje się w Berlinie, w biurach Rudolfa Hessa, ministra bez teki i reprezentanta Hitlera przy partii narodowo-socjalistycznej. Awanturnik bez skrupułów, czy też fanatyczny zwolennik doktryn nazistowskich przeprowadza swoje zadania z zimnym wyrachowaniem i bezwzględną konsekwencją, charakteryzującą funkcjonariuszy niemieckich.

Wielki nakład w Warszawie, Katowicach, Krakowie, Łodzi, Poznaniu, Wrocławiu, Warszawie, Katowicach, Krakowie, Łodzi, Poznaniu, Wrocławiu, Warszawie
ŚLĄSKA Cena 20 groszy w całości i w nr
GAZETA LUDOWA
(GŁOS LUDU ŚLĄSKIEGO)

Kraków, Katowice, Cieszyn, Bielsko, 8 września 1935 r.

większości lingwistów (w których obszar zainteresowań mogłaby wchodzić rekonstrukcja materiału przedwojennego w celu wydoskonalenia baz empirycznych własnych modeli, np. współczesnej polszczyzny).

5. Jediną osobą, która systematycznie podejmowała trud manualnych ekscerpcji przedwojennych, jest J. Wawrzyńczyk (2000).

6. W roku 2008 pojawiła się nadzieja na efektywne „odzyskanie” leksykalnego mienia przedwojennego (Wierchoń 2008a), tj. na akcelerację badań historycznojęzykowych, czyli chronologizacyjnych dla słownictwa XX w. Wyrazem tej nadziei w formule teoretycznej i metodologicznej było opracowanie *Fotodokumentacja. Chronologizacja. Emendacja* (Wierchoń 2008a), w którym przedstawiono gramatykę chronologizacyjną, sformułowaną w celu efektywnego badania leksykonu XX w. w parametrach chronologizacyjnych.

7. Niestety, okazało się, że materiał, który już w roku 2008 przedstawiono w metodzie fotodokumentacyjnej, wchodził w **ostrą** kolizję chronologizacyjną z innym materiałem, rzekomo powojennym, czyli powstałym rzekomo po roku 1945, tj. gromadzonym w ramach programu ekscerpcyjno-chronologizacyjnego *Nowe słownictwo polskie* Instytutu Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk w Krakowie.

8. Mimo że tak niewiele wiemy o zasobach leksykalnych przedwojnia, o rozwoju pojęć, idei itp. na terenach II Rzeczypospolitej, mimo iż brak jest wyczerpujących i nieprzypadkowych danych leksykograficznych w postaci spisu jednostek, jakie były obecne w prasie przedwojennej, jest chyba „dość” przykre i „dość” zaskakujące (a na pewno dające „dość” myślącym do myślenia...), że niektórzy językoznawcy nie chcą zainteresować się wynikami dociekań lingwochronologizacyjnych (np. Wierzchoń 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2010a, 2010b, 2010c, 2011a, 2011b), które to dociekania można pojmować w dwojnasób:

- jako teorię i praktykę ekscerpcji materiału fotodokumentacyjnego (gramatykę chronologizacyjną – gramatykę czynu chronologizacyjnego),
- jako zbiór chronologizowanych ekscerptów (A–Ż) uzyskanych w wyniku zastosowania tej teorii.

Reasumując, należy żywić nadzieję, że jeszcze nie dla wszystkich lingwistów obojętny jest los przedwojennego zasobu leksykalnego Polaka, los lokutora polskiego, jego radości i codzienne problemy. Zasób ten z dnia na dzień podlega nieuchronnemu rozkładowi w wyniku procesu kwasowej hydrolizy celulozy, a stosunek niektórych badaczy języka polskiego do fotodokumentacji nie sprzyja sprawie digitalizacji polskiej czy sprawie opracowywania efektywnych programów diachroniczno-ekscerpcyjnych, gdyż podpowiada, że za zainteresowanie się tekstem w postaci digitalnej grożą „sankcje”. Ponieważ jednak kąpiele odkwaszające, przedyskutowane w opracowaniu *Fotodokumentacja. Chronologizacja. Emendacja* (Wierzchoń 2008a), są zbyt kosztowne, a materiał do roku 1939 jest zbyt cenny, aby go tak beztrako tracić, dlatego naprawdę dla ratunku dziedzictwa narodowego należałoby podjąć trud digitalizacji, a stąd – trud opracowania metody pozyskiwania leksykalnego materiału przedwojennego za pomocą metody fotodokumentacji. Niektórych badaczy być może zainteresuje system frazematyczny, frazeologiczny, ogólnie: leksykalny do roku 1939, zwłaszcza w kontekście jego wariantywności, błędów, omyłek językowych, problemów związanych z reformą ortografii z roku 1936 itp. A także w kontekście wyodrębnienia leksykonu powstałego po roku 1945. I że nie wszystkim lingwistom obojętne są dane kwantytatywne, dotyczące leksyki XX w. (tj. krzywe frekwencyjne ilustrujące w wymiarze corocznym dla całego wieku XX zmiany kwantytatywne w zakresie czy to afiksów, czy to poszczególnych leksemów, frazemów/reproduktów itd.), uzyskiwane w drodze aplikacji gramatyki chronologizacyjnej. Dane te mogą służyć kolejnym, innym celom poznawczo-opisowym (np. w zakresie budowy modeli leksykalno-derywacyjnych powojennej polszczyzny).

Trzeba również żywić nadzieję, że nie dla wszystkich lingwistów kryterium neonimiczności stosowane pryncypialnie w serii *Nowe słownictwo polskie* Instytutu Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk w Krakowie jest lub będzie

jedynym kryterium ustalania chronologizacji danej jednostki „jedynie wyekscerpowanej w danym czasie”, tzn. że badacze języka zainteresują się kiedyś kryterium tekstowym neonimiczności, w myśl którego neonimem względem danej granicy datacji jest jednostka nieobecna w tekstach, a nie nieobecna w słowniku objaśniającym. Aby jednak efektywnie stosować to kryterium tekstowe, np. dla danych do roku 1939, trzeba jednostki te po prostu wyodrębnić. Aby je wyodrębnić, należy sformułować teorię tego wyodrębniania. Jedną z takich teorii jest np. gramatyka chronologizacyjna (Wierzchoń 2008a), która pozwala obecnie na podjęcie próby rekonstrukcji zniszczonej w czasie okupacji kartoteki Suplementu do Słownika warszawskiego.

LITERATURA

- Bartmiński, J. (red.). 2001. **Współczesny język polski**. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bobrowski, I. 2011, rec. Wierzchoń 2008a. „Polonica” XXXI, 187–188.
- Górny, M. i P. Wierzchoń. 2010. **Polish digital libraries as a philologist’s tool. Based on 666 adjectives from the Digital Library of Wielkopolska**. Poznań: IJ UAM.
- Jadacka, H. 2001. **System słowotwórczy polszczyzny (1945–2000)**. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Koerner, E.F.K. i A. Szwedek. (red.). 2001. **Towards a history of linguistics in Poland. From the early beginnings to the end of the 20th century**. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins.
- Mańczak, W. i J. Wawrzyńczyk. (red.). 2009. **Prawda–prawdy–mity–fałsze w językoznawstwie**. Warszawa: TAKT.
- Matelski, D. 2007. **Polityka Niemiec wobec polskich dóbr kultury w XX wieku**. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mazurek, C., Stroiński, M., Werla, M. i J. Węglarz. 2009. „Infrastruktura bibliotek cyfrowych w sieci PIONIER”. W: Mazurek, C., Stroiński, M. i J. Węglarz. (red.). 9–13.
- Mazurek, C., Stroiński, M., Werla, M. i J. Węglarz. (red.). 2009. **Polskie biblioteki cyfrowe 2008**. Poznań: Ośrodek Wydawnictw Naukowych PAN.
- Piotrowski, T. 2001a. **Słowniki języka polskiego**. W: Bartmiński, J. (red.). 601–618.
- Piotrowski, T. 2001b. „Lexicography in Poland: Early beginnings – 1997”. W: Koerner, E.F.K. i A. Szwedek. (red.). 101–122.
- Puppel, S. 2007. „Wstęp”. W: Puppel, S. (red.). **Ochrona języków naturalnych**. Poznań: Katedra Ekokomunikacji. 9–13.
- Smółkowa, T. 1976. **Nowe słownictwo polskie. Badania rzeczowników**. Wrocław: ZNiO.
- Smółkowa, T. 2001. **Neologizmy we współczesnej leksyce**. Kraków: Lexis.
- Smółkowa, T. (red.). 2010. **Nowe słownictwo polskie. Materiały z lat 2001–2005**. Kraków: Lexis.
- Waszakowa, K. 2005. **Przejawy internacjonalizacji w słowotwórstwie współczesnej polszczyzny**. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wawrzyńczyk, J. 1999. **Nowe słownictwo polskie. Fikcje i fakty**. Warszawa: Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych.
- Wawrzyńczyk, J. 2000. **Słownik bibliograficzny języka polskiego. Wersja przedelektroniczna. Tom 1**. Warszawa: Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych.
- Wawrzyńczyk, J. 2009. **Autosuplement do Słownika warszawskiego**. Poznań: Sorus.

- Wawrzyńczyk, J. (red.). 2009. **Czterdzieści lat minęło... nad „Słownikiem Doroszewskiego”**. Warszawa: TAKT.
- Wawrzyńczyk, J. 2011. **Słownictwo nowopolskie. Redatacje**. Warszawa: Bel Studio.
- Wierzchoń, P. 2007. „W poszukiwaniu czasowników nieznanych lingwist(k)om”. **Język. Komunikacja. Informacja** 2. 149–197.
- Wierzchoń, P. 2008a. **Fotodokumentacja. Chronologizacja. Emendacja. Teoria i praktyka weryfikacji materiału leksykalnego w badaniach lingwistycznych**. Poznań: IJ UAM.
- Wierzchoń, P. 2008b. **Jaskółki przejawów internacjonalizacji w słotwórstwie współczesnej polszczyzny w materiałach z lat 1894–1984. Tylko sto przykładów**. Łask: LEKSEM.
- Wierzchoń, P. 2008c. **ANTI**. Poznań: IJ UAM.
- Wierzchoń, P. 2008d. **Kotuś. «Verba polona abscondita...» (w fotodokumentacji). Szkic lingwochronologizacyjny. Centuria pierwsza**. Poznań: IJ UAM.
- Wierzchoń, P. 2009a. **Dlaczego fotodokumentacja? Dlaczego chronologizacja? Dlaczego emendacja? Instalacja gazowa, parking podziemny i „odległość niezerowa”**. Poznań: IJ UAM.
- Wierzchoń, P. 2009b. „Fotodokumentacja 3.0.”. **Język. Komunikacja. Informacja** 4. 63–80.
- Wierzchoń, P. 2009c. „444 przysłowki z tekstów okresu 1900–1939 nieobecne w *Słowniku języka polskiego* pod red. Doroszewskiego, W. Fotosuplement (etiuda letnia)”. W: Wawrzyńczyk, J. (red.). 69–254.
- Wierzchoń, P. 2009d. „Jak prawdy fotodokumentacyjnie szukano i co znaleziono (w materiałach prasowych okresu 1839–1939)”. W: Mańczak, W. i J. Wawrzyńczyk. (red.). 143–200.
- Wierzchoń, P. 2010a. „Torując drogę teorii lingwochronologizacji”. **Investigationes Linguisticae** XX. 105–186.
- Wierzchoń, P. 2010b. „Lingwochronografia na usługach słotwórstwa gniazdowego”. **Kwartalnik Językoznawczy** 1(2). 50–64.
- Wierzchoń, P. 2010c. **Depozytorium leksykalne języka polskiego. Nowe fotomateriały z lat 1901–2010**. Tom I. Warszawa: Bel Studio.
- Wierzchoń, P. 2011a. **Depozytorium leksykalne języka polskiego. Nowe fotomateriały z lat 1901–2010**. Tom II. Warszawa: Bel Studio.
- Wierzchoń, P. 2011b. **Depozytorium leksykalne języka polskiego. Nowe fotomateriały z lat 1901–2010**. Tom III. Warszawa: Bel Studio [w druku].
- Wierzchoń, P. 2011c. „Już dwie poznańskie koncepcje wyjaśniania przejawskrawienia dwu warszawskich modeli współczesnej polszczyzny” [w druku].



LANGUAGE CONTACT IN THE ECOLINGUISTIC PERSPECTIVE: CONFRONTATION OF ENGLISH AND ARABIC IN A NON-NATIVE ENVIRONMENT

1. Introduction

The primary objective of the following paper is to express preliminary remarks on the multidimensionality of the language contact between two natural languages – English and Arabic – coming into contact in a non-native environment; in addition, my intention is to formulate research questions concerning language contact for the purpose of my research project that I have launched currently. In the paper, the literature synthesis is done and, simultaneously, the reasons behind the choice of the ecolinguistic approach as the most suitable are outlined. In the following sections, terms such as communicator, language ecology, cultural ecosystems or cultural ecology are elucidated as they constitute the background notions in the ecolinguistic perspective on language study. The paper also provides the analysis of such phenomena as competition among natural languages and the natural language global arena (NaLGA), emphasizing the multidimensionality and dynamics of the aforementioned mechanisms. Natural languages are referred to as “institutions” with a set of attributes affecting their power and chances to survive in the NaLGA (Puppel 2009b). Finally, the conditions of language contact which are considered essential for measuring the language status in the NaLGA and the two main approaches to language contact are analysed.

The reciprocal stimulation between language, communicators and environment constitutes the starting point in the following discussion and, at the same time, the one to justify the choice of the ecolinguistic approach to language analysis as suitable in the present paper.

2. The ecolinguistic approach

Human communication encompasses a number of interrelated processes which affect one another in the global network of languages, societies, cultures and environments. The notion of human beings as “speakers” has now been replaced with the term “communicators” as the former appears to be no longer valid in the multidimensional and non-linear understanding of the process of communication (Puppel 2007). As observed by Puppel, “this notion seems to be more justified with regard to a rather narrow scope of the traditional term ‘speaker’” (Puppel 2007: 82; translation mine – K.W.). As stated by Puppel, the term “speaker” focuses on “auditory-vocal modality” of communication making it impossible to notice the “tactile-visual” one and thus the notion “communicator” is more appropriate since “both of the modalities interpenetrate in statistically predominant acts of face-to-face communication” (Puppel 2007: 82; translation mine – K.W.).

With the abovementioned observations in view, it might be stated that the human communicator is an active participant communicating both verbally and non-verbally within the bio-socio-cultural network of interdependencies (Puppel 2008). As perceived by Puppel, “the latter (the communicator – addition mine K.W.) who is more precisely referred to as ‘the human communicating agent-actor’ or ... ‘the ecocommunicator’ ... is determined by interdependencies operating across the natural ... coalition of biocentric, socio-centric, and culture-centric levels” (Puppel 2008: 15). As mentioned above, the multidimensional perception of the (eco-)communicator is considered appropriate in the present paper and, therefore, the ecolinguistic approach has been chosen in the following discussion as a multilayer and multidisciplinary perspective on language and communication.

As ecolinguists such as Fill, Finke, Haugen or Mühlhäusler rightly observe, ecolinguistics offers a broader view of communication taking into account a vast number of parameters which govern the dynamic, diverse and context-dependent process. Additionally, the ecolinguistic paradigm allows for incorporating such notions as language ecology, cultural ecosystems or cultural ecology into the study on human communication, to mention only a few. Since the abovementioned terms are among the key concepts in the discussion, they will be elucidated in the following subsections.

2.1. Language ecology

As perceived by Fill, there exists an ongoing interrelation and reciprocal stimulation between language and environment (Fill 2001). The scholar emphasizes the “dissimilarity” between “ecological linguistics” and “structural models with which only a language itself, not its environment, can be investigated” (Fill

2001: 45). Similarly, as stated by Haugen, the term *language ecology* “may be defined as the study of interactions between any given language and its environment” (Haugen 2001: 57). The ecological perspective does not allow for ignoring the language-environment relationship as one of the pivotal factors affecting human communication. Thus, it might be observed that the ecological approach to language and communication, the ‘eco’ approach so to say, offers a broader understanding of the non-linear process of communication and is therefore appreciated and applied as a suitable one for the present analysis.

2.2. Cultural ecosystems and cultural ecology

Not only is the unequivocal interrelation between language and environment emphasized by the ecolinguists but also, most significantly, the ecological interaction understood as a triad: language-the communicator’s mind-the environment. Finke indicates the “adequate understanding” of ecosystems together with their “psychic dimension” (Finke 2001: 85). The scholar elucidates the need for understanding “the mind within, not outside of nature” and, simultaneously, connects the notion of mind with the notion of culture (Finke 2001: 86). As observed by the scholar, “the evolutionary perspective on the relation between nature and culture is the central methodological principle of CE (Cultural Ecology – as previously stated by Finke – addition mine – K.W.), namely Evolutionary Cultural Ecology (ECE)” (Finke 2001: 86). Finke perceives ECE as “the most advanced conception of CE”, which “distinguishes between the older ecosystems of matter and the younger ecosystems of mind and calls the latter ‘cultural ecosystems’” (2001: 86). From the above it follows that the notion of *cultural ecosystems* is parallel to the concept of *the ecosystems of mind*. The observed mind-culture interrelation is perceived vital in the present discussion since both the active (eco-)communicator together with his/her mind and the bio-socio-cultural network s/he is an integral part of, affect each other on different levels and are, thus, interdependent. What is also worth mentioning is the vast diversity of communicators within the multinational environment. The diversity of communicators’ minds and, consequently, cultures in the global communication network results in natural competition among them. As it has been indicated, the communicators compete, the cultures compete, the bio-socio-cultural environments do – and so do languages.

3. Competition among natural languages

The competition among natural languages has long been in the centre of attention of ecolinguists. As observed by Mackey, “languages ... must exist in environments and these can be friendly, hostile or indifferent to the life of each

of the languages” (Mackey 2001: 67). Additionally, it appears that languages may supplement one another or try and serve as deterrents to one another as well as have different reasons for competition. Denison comments the situation of languages in Europe in the following way: “There is a sense in which all languages and varieties in ... Europe constantly act in complementation of each other and in competition with each other for geographical, social and functional *Lebensraum*” (Denison 2001: 76). As it might be observed, languages in the global sense compete and struggle to gain the space for living. Thus, the competition of languages in the multinational environment appears to have its natural potential. They all strive for survival in the conditions they happen to exist.

4. The natural language global arena (NaLGA)

As mentioned above, the existence of vast diversity of natural languages in the global space naturally implies their competence. Puppel explains the phenomenon of *natural language global arena* as follows: “all natural languages constitute a universal language space or a global pool of language resources” and adds that “the metaphor implies that they are in continuous contact with each other and remain in some form of contest” (Puppel 2009b: 97). As perceived by Puppel, languages differ from one another with regard to “their size and other traits” which correspond to “a set of features (i.e. parameters) that may be referred to as ‘natural language robustness’” (2009b: 97). Additionally, Puppel argues that the process of world globalization has already started affecting “the entire human culture complex in leading to the well known fact of challenging the various local cultures and languages” (Puppel 2009b: 98). As observed by the scholar, the global process of languages competing with one another, prompted by globalization, may lead to the emergence of “globalizing” or even “global” languages (2009b: 98). The dichotomy proposed by Puppel refers to a “globalizing language” as one which “has succeeded in gaining a dominant (i.e. hegemonic) position among all the existing languages in ... NaLGA” and to a “global language” as one which “may be defined as the only survivor of language contest in the NaLGA and which ... has additionally won all the children in their first language acquisition on the global scale” (2009b: 98). Puppel’s vision of the result of the global language contest assumes a possible transformation of a globalizing (hegemonic) language (e.g. English) into a winning global “(mono-)language” (2009b: 98). From the above it follows that:

- all natural languages compete in the natural global language arena (NaLGA)

- natural languages differ in parameters, a set of which is referred to as *natural language robustness*

– the process of globalization acts as the trigger for the emergence of globalizing (hegemonic) languages which might further develop into global (mono-)languages threatening the global linguo-cultural diversity

The above conclusions serve a purpose in the present discussion as they indicate the multidimensional functioning and constant transformation of the NaLGA, which is another key concept in the present paper. Therefore, in what follows, some of the parameters which trigger the multidimensionality and the on-going transformation of NaLGA will be discussed.

4.1. Language contact and the language's “immunological system”

Needless to say, the “chances” for a language to become a winning “globalizing” one in NaLGA have their starting point in the communicators of a given language’s minds. The way a given community or nationality of communicators appreciates its mother tongue (“the host language”), very often affects the quality of the language’s “resilience” and “resistance” to the “invading language” (“the dominant language”) (Puppel and Puppel 2005; Puppel 2009b). The above process, however, might only occur in the conditions of “language contact” defined by Puppel and Puppel as “a situation in which the users of a given natural language use another natural language” (Puppel and Puppel 2005: 58; translation mine – K.W.). That is, only if the language contact occurs, can the status (i.e. the potential winning or losing position in NaLGA) and condition of a given natural language be measured.

Additionally, as observed by Puppel and Puppel, “every natural language uses the surrounding and, at the same time, supporting it language ‘immunological system’ whose essence is its native users’ (that is psycho-social) sense of the value of the language” (Puppel and Puppel 2005: 56; translation mine – K.W.). Thus, it might be assumed that, the status of a natural language depends largely on the psycho-socio-cultural approach of a given ethnicity/nationality of native communicators.

4.2. Language as a “cultural institution”

As it has already been indicated, the constant correlation between language and culture has a large impact on the perception, and thus, the status of a natural language. As proposed by Puppel, “language as a cultural phenomenon may be regarded as an institution” (Puppel 2009a: 275). The scholar supports his position by explaining the above in the following way:

... they all (natural languages – addition mine K.W.) as institutions compete for the best possible and strongest status *vis-à-vis* other natural languages. This is done through vari-

ous Language-to-Language (L2L) local competitions. That is also why any given language should, as an institution, be regarded as having the potential of becoming 'imperial', or as tending to assume an 'autocratic' position under appropriate conditions. These conditions may include an interplay of a number of factors (or 'attributes') all of which are social-psychological in nature and which help defining a language's overall competitive position in the NaLGA (Puppel 2009a: 275).

The "interplay of attributes" Puppel refers to, allows for a broader understanding of language and its characteristics or, so to say, features shaping its status in NaLGA. Needless to say, the "interplay of attributes" depends on the communicators (hence the attributes are social-psychological in nature) of a given ethnicity/nationality who use a given natural language, and thus, the language's position NaLGA may be supported or threatened. What is also worth mentioning is that the attributes "are assumed to be present in life of a language in constantly changing proportions ... at any point of existence" (Puppel 2009a: 276). From the above it follows that the nature of a language is dynamic and may differ at every stage of its life. In the following subsections, the attributes, or features of a language, proposed by Puppel will be elucidated.

4.2.1. "Militancy"

A natural language understood as an institution shows a certain degree of "militancy" (Puppel 2009a). As explained by Puppel, "a language may be considered as "militant in relation to other languages when its supply in the public sphere, especially in the graphosphere (i.e. printed matter) and the multimedia sphere, exceeds both its natural ethnic borders and the demand for it proper for the ethnic (or national) community" (Puppel 2009a: 277). Therefore, "a language may be supplied overgenerously and dynamically ... by various institutional agencies and temporary social alliances" (2009a: 277). Puppel gives examples of the "social alliances" such as, among others, foreign language teachers, scientists, economists or journalists (2009a: 277). As implied above, owing to the generous "supply" in the public sphere, the natural language receives a "privileged and hegemonic and expansionist ... position in the NaLGA" (2009a: 277). The scholar refers to such a language as "Militancy-dominant" (2009a: 277).

4.2.2. "Trade-offs"

Another attribute of a language as an institution allows for referring to a particular natural language as "Trade-offs-dominant" (Puppel 2009a: 278). As stated by Puppel, "while remaining in continuous contact with other languages,

a particular language demonstrates sensitivity to other languages which is expressed as the degree of change within its structure that is caused to one element of the trade-off when changes are made to the other element(s)” (2009a: 278). Puppel explains the “sensitivity” of a natural language as readiness “to absorb new elements from other contacting languages on all levels of its structure” (2009a: 278). Thus, the “trade-offs-dominant” language is a language which “shows high sensitivity to other languages” and is “predominantly focused on making operational compromises” (2009a: 278).

4.2.3. “Utility”

Puppel also proposes the term “utility” of an institution (i.e. a natural language) to refer to “a subjective preference measured as both the level of satisfaction that a particular consumer receives from the use of any resource and the degree of socially and individually determined motivation”, or to “interpersonal relationships that may be formed” (Puppel 2009a: 279). Thus, the notion constitutes the satisfaction that communicators receive from the very use of the natural language, or, so to say, how they can benefit from using the language.

However, as added by Puppel, “utility may be best regarded as an economically oriented concept connected with present or future use of the institution and its overall potential thus allowing to approach any institution ... as expressed by such notions as ‘goods’, ‘services’ and ‘economic advantages’” (Puppel 2009: 279). From the above it follows that any natural language is taken advantage of by the communicators together with its full beneficial potential that is the use in the present and the future. Additionally, the natural language provides the communicators with “goods”, “services” and “economic advantages”, which Puppel, also citing Weber, explains in the following way:

a) *goods* may be understood as “the sources of potential utilities of whatever sort” and may be analysed as “‘linguistic resources’ that is, as some kind of material possession providing an individual human communicating agent (hence HCA) with concrete quantities of linguistic resources” (Puppel 2009: 279);

b) *services* may be understood as “derived from a human source, so far as this source consists in active conduct” and may be analysed as “‘linguistic-communicative services’, that is, as allowing a HCA to get involved in appropriate linguistic-communicative conduct” (Puppel 2009: 279);

c) *economic advantages* may be understood as “the opportunities of economic advantage, which are made available by custom ... or by a conventional or legal order for the purposes of an economic unit” and may be analysed as “allowing any HCA to navigate through the individually controlled and individual-

ly valued linguistic resources ... with the intention of being their successful users” (Puppel 2009: 279).

As indicated above, any natural language understood as an institution provides the communicators with certain benefits (linguistic resources), linguistic-communicative services and economic advantages, that is, it shows a certain amount of utility. Additionally, it might be stated, that if a natural language demonstrates a “high degree of sensitivity to utility ... and is predominantly focused on utility”, it “may be regarded as Utility-dominant” (Puppel 2009b: 280).

4.2.4. “Displays”

Every natural language as an institution also “belongs to ‘display ecology’, that is, it will always demonstrate a certain more or less developed degree of display potential against other institutions functioning in a multi-display environment” (Puppel 2009a: 280). Thus, as observed by Puppel, “the institution is able to signal its integrity and efficiency potential, its overall attractiveness, as well as its readiness to interact” (2009a: 280). Additionally, as added by Puppel, “display characteristics may be biological, psychological, social, and cultural at the same time ... and may decide about the species’ and every natural organism’s success in the Universal Communication Space” (2009a: 280). As implied above, the display potential of a natural language allows for indicating and appreciating, among others, the language’s attractiveness and efficiency potential. Moreover, the display potential may, so to say, provide the language with greater chances to succeed in the NaLGA, in the same way as it provides every natural organism with a survival mechanism leading to success in the Universal Communication Space.

As far as the “types of natural language display” are concerned, Puppel distinguishes between “audio-vocal displays”, “graphic displays” and “multimodal-multimedia displays” (Puppel 2009a: 280). The scholar explains that the “display potential” is “expressed in the intensity of the display and via diversified display technologies available to a given linguistic community” (2009a: 280). What is significant, however, is the expressiveness and effectiveness of the display, especially, as a form of manipulation. (Puppel 2009a). Thus, as observed by Puppel, also citing Kerbs and Davies, taking into consideration the “dual sender-receiver perspective”, the display “serves to influence the receiver’s behaviour in a way that benefits the signaller” (Puppel 2009: 281). Also, taking into account the receiver’s perspective, “any display ought to lead to a higher rate of absorption of elements which constitute parts of the linguistic resources” (2009: 281).

From the above it follows that a natural language display, whichever type it is, allows for developing the language's expressiveness and effectiveness, as well as may also function as means of manipulation in the communication process. Moreover, as convincingly stated by Puppel, by means of displays, "the natural language 'robustness' is maintained "either intralinguistically and intergenerationally (i.e. in first language acquisition) or inter/translinguistically (i.e. via language contact)" (Puppel 2009a: 281). Thus, the natural language's attribute of displays enhances the chances of a natural language to succeed in the NaLGA. Additionally, if a language shows "a high degree of sensitivity to display characteristics" and is "predominantly focused on displays", it may be regarded as "Displays-dominant" (2009a: 281).

5. Language contact: INTER- vs. TRANS-

As it has been stated in the previous subsections of the present paper, the interrelation between natural languages and the status they achieve in the NaLGA can only be measured in the conditions of language contact. As stated by Puppel, "a dominance-submission relationship between different languages does not exist until one particular language consistently submits to another language under conditions of prolonged language contact" (Puppel 2009b: 99). Logically, we can assume that no natural language may achieve a dominant position unless juxtaposed with another natural (submissive) language in the conditions of language contact. Thus, in order to study the interrelationship between two or more languages, one needs to observe their relation in the language contact.

There are two main types of language contact distinguished by Puppel, that is INTER- and TRANS- (Puppel 2007). As stated by Puppel, the INTER-type of language contact is the one in which there may appear a possible competition between the native language (L1) and the second language (L2) (2007). Additionally, as observed by Puppel, "the competition is very often unfavourable for L1 and results in conferring the status of a "substratal language" upon L1 by the native communicators" (Puppel 2007: 86; translation mine – K.W.). Simultaneously, in the language contact of the INTER-type, L2 assumes a "superstratal" position as the language which is 'favoured' by the communicators (Puppel 2007). The two factors responsible for such a state are "external" and "internal" "linguopressure" (Puppel 2007; Puppel 2009b). The former is referred to by Puppel as a situation when "a local community language is 'invaded' by another language" or when "the invading language starts its unidirectional flow into the host (resident – addition mine K.W.) language" (Puppel 2009b: 99). The latter, as stated by Puppel, is a situation when the native communicators (or a group of communicators within the host community) "jointly and very often unconscious-

ly (i.e. involuntarily) work towards granting the invading language the rank of a prestigious (i.e. superstratal) and highly valuable language” (2009b: 99). Additionally, the group of native communicators “becomes interested in seeking and being exposed to the invading language as well as to its more or less massive spread in the host community through deliberate and over-invested foreign/second language learning” (2009b: 99).

From the above it might be concluded that the INTER-type of language contact is triggered by both external and internal linguopressure. The former constitutes all the actions incorporated into the process of L2 invading L1. The latter comes, so to say, from within the host community which appreciates L2 and supports the spread and invasion of L2. As observed by Puppel, “the result of the combined action of both types of linguopressure may be the occurrence of marked nonequilibrium among natural languages and the subsequent establishment of the submissive status of the local HL (host language – addition mine – K.W.)” (Puppel 2009b: 100). What is also worth mentioning is that the INTER-type of language contact triggers the INTER-approach to communication in general, which might be referred to as intercommunication (Puppel 2007).

Conversely, the TRANS-type of language contact is the one which allows for incorporating the native communicators’ cultural-language-communicative awareness into the language contact (Puppel 2007). Thus, none of the languages in contact (L1 or L2) is either ‘favoured’ or ‘discriminated’ by the communicators. Both of the languages assume “adstratal” position and equal status, they cooperate with each other (Puppel 2007). Thus, it might be assumed that in the TRANS-type of language contact both languages (L1 and L2) are treated equally by the communicators and that neither of them is marginalised or given the ‘winning’ status. What should be emphasized is that the TRANS-type of language contact triggers the TRANS-approach to communication in general, which might be referred to as transcommunication. The above assumptions have also been referred to by Bielak who adds that “transcommunication focuses on improving the language-communicative skills and the language-cultural-communicative competence of both the native and non-native language” (Bielak 2011: 11). Also, as observed by Bielak, “while protecting the native language, it does not oppose the process of achieving the most elaborate level of the cultural-language-communicative competence of the non-native language” (2011: 11).

From the above it follows that transcommunication is the approach of equality and cooperation among natural languages. As observed by Puppel, “the egalitarian system based on the developed awareness of the communicators” seems to be better suited for “global ecological scenario of maintaining the largest number possible of natural languages as significant parts of the global cultural-language-communicative community” (Puppel 2007: 89; translation mine – K.W.). As it has been indicated, the equality between natural languages in contact is cru-

cial in maintaining the linguistic-cultural equilibrium or homeostasis in the NaLGA.

It is thus needed to observe and examine different instances of language contact in the natural language global arena. The present paper focuses on the language contact between English and Arabic in a non-native environment. A starting point in the following discussion, however, will be to analyse the knowledge of the status of both English and Arabic in the NaLGA.

5.1. English as a globalizing language

As has already been indicated in the present paper, a globalizing language is the one which has achieved a dominant position among other existing natural languages (Puppel 2009b). As stated by Puppel, “the globalizing languages” are “at present epitomized by English” (Puppel 2009b: 98). Puppel also adds that English functions as “a major force behind the seemingly unifying pressure processes leading to the weakening and replacement ... of the existing natural languages with a globally accessible *lingua franca*” (2009b: 98). As might be concluded from the above, English is considered by the scholar a uniquely powerful language in the present state of affairs in the NaLGA. One could put forward an assumption that the present influential power of English could be compared to that of the past influential potential of Latin, especially, since English is here referred to as *lingua franca*.

The above assumptions are supported by the research on English in contact with other natural languages. Two of the recent research results will be elucidated in the present subsection. Firstly, there has been research conducted in 2005 by S. Puppel and J. Puppel on a group of students in Poznań (Poland). The aim of the research was to analyse three natural languages in contact that is Polish, English and German. From the research results, also referred to by Wiertelwska, it follows that the communicators who took part in the local research have, consciously or subconsciously, conferred the status of a substratal language upon Polish and the status of an adstratal language upon German (Puppel and Puppel 2005; Wiertelwska 2011). English, however, as the only language in the aforementioned triad, has ‘achieved’ the status of a superstratal language, that is, has been considered a highly valued, highly resistant and resilient language (Puppel and Puppel 2005).

Secondly, Polish teachers of English and Polish students of English took part in the research conducted by Bielak, “regarding the status of Polish, as opposed to English, among Polish teachers and students of the English language, and the existence of the style striving for communication aesthetics” (Bielak 2011: 14). The research results have shown that “the awareness of the status of Polish is

weaker than that of English” and, as concluded by Bielak, “the relation between the Polish language and English represents the INTER-perspective of language contact” (Bielak 2011: 17).

From the above it follows that English has gained the status of a globalizing language and, as has been demonstrated in the local research, has assumed the superstratal position in contact with other languages. Since in the abovementioned examples of research the Polish cultural-language-communicative ecosystem was analysed, the results were characteristic for the particular ecosystem. What is thus important is to analyse every given language contact locally, that is taking into consideration the specific aspects of each analysed cultural-language-communicative community for every, conscious or subconscious, emotion evaluating language comes from within the mind of (a) particular communicator(s).

5.2. Arabic as a highly resilient and resistant language?

As it has been indicated in many linguistic sources, the English language, in many instances, has been proven to assume the position of the influential ‘invader’ in contact with different natural languages. Owing to the fact that the position of English has developed under favourable conditions in the NaLGA and, thus, its contact with many natural languages may be observed worldwide, it does not require much of an effort to analyse the language confronting other natural languages. However, when one takes into consideration the Arabic language, the situation is quite the reverse.

Arabic has, for obvious reasons, not been analysed in contact with as many natural languages as English. The aim of a linguist willing to analyse the position of Arabic in contact with other natural languages is twofold. First, it is to ‘place’ the language in the cultural-language-communicative community of the native communicators, that is, undertake a preliminary analysis of the role and place of the language within the native culture and among native communicators. Second, it is to observe the language in contact with other natural language(s) and try and undertake an analysis of the language contact. The following paragraphs will focus on the former, that is, Arabic as understood and commonly perceived by the Arabs.

As stated by Nydell, when trying to analyse the commonly received phenomenon of the Arabic culture, it is important to emphasize that “generalizing can never apply to all individuals in a group; the differences among Arabs of the 17 nations ... are ... numerous, although all have an Arab identity” (Nydell 2006: 13). Nydell adds that “one might wonder whether there is, in fact, such a thing as the Arab culture, given the diversity and spread of the Arab region” (2006: 13). It is thus significant to treat every assumption concerning the Arab

culture as one which may differ depending on the Arab country/community one refers to.

There are, however, assumptions which may be applied in the general understanding of the Arab culture. One of them is, the love for the Arabic language (Nydell 2006; North and Tripp 2009; Al-Omari 2009). As observed by Nydell, “the Arabic language, its literature, and poetry” is one of “the topics that most people (in the Arab countries – addition mine – K.W.) love to discuss” (Nydell 2009: 35). Additionally, as stated by the scholar, “it is not an exaggeration to say that *Arabs are passionately in love with their language*” (Nydell 2009: 95). Nydell argues that “Arabs are secure in the knowledge that their language is **superior to all others** (emphasis mine – K.W.)” and adds that “this attitude may be held by many people in the world, but in the case of the Arabs, they can point to several factors as proof of their assertion” (2009: 95).

There are five main factors which support the abovementioned assumptions. First, Arabic is the language of the Koran, the holy Muslim book (this factor is also referred to by Al-Omari). As stated by Nydell, “when the Qur’an was revealed directly from God, Arabic was the medium chosen for His message; its use was not an accident” (Nydell 2009: 95). Second, it is the fact that Arabic is extremely difficult to master, that is, as observed by Nydell, “Arabic is difficult to master, and it is complex grammatically; this is viewed as another sign of superiority” (2009: 95). Third, it is the sound, or music, of the language, as Nydell argues, “because its structure lends itself to rhythm and rhyme, Arabic is pleasing to listen to when recited aloud” (2009: 95). Fourth, as also observed by Al-Omari, Arabic “has an unusually large vocabulary and its grammar allows for the easy coining of new words, so that borrowing from other languages is less common in Arabic than in many other languages” (2009: 95). Finally, it is Arabic understood as a cultural achievement, that is, as stated by Nydell, “... while most Westerners feel an affection for their native language, the pride and love Arabs feel for Arabic are much more intense. The Arabic language is their greatest cultural treasure and achievement, an art form that unfortunately cannot be accessed by outsiders” (2009: 95).

What might be concluded from the aforementioned arguments is that the Arabic language is viewed as having an unusual influential power and achieves an extremely highly regarded cultural-communicative status in the native communicators’ conscious or subconscious perception of the language. Thus, Arabic appears to have the potential to be highly resilient and resistant when in contact with other languages. However, as previously stated, in order to put forward assumptions regarding the position of the language as confronted with other natural languages, it has to be studied in the ‘local’ language contact. Only then can a question of its resilience or resistance be answered.

5.3. The confrontation between English and Arabic in a non-native environment

The present paper focuses on expressing preliminary remarks on one particular language contact that is between English and Arabic. What is specific about the aforementioned confrontation of the natural languages is that it occurred in a non-native (for both of the languages) environment. Specifically, English and Arabic confronted each other when a group of native communicators of Arabic started learning English in a non-native cultural-language-communicative ecosystem in Poland. The group of Saudi Arabian students came to learn English in Poland in order to study medicine at one of the Polish medical schools. Thus, as indicated above, the students' temporary stay in Poland was mainly for economic-educational reasons.

As regards the complexity of the language contact, it has to be stated that the fact of the language contact occurring in a non-native (Polish) environment cannot be ignored. To be specific, it is important to perceive the language contact as a triad: Polish-English-Arabic, especially since the students also learn Polish as the resident language of the Polish ecosystem. The multidimensionality of the abovementioned language contact might be noticed straightforwardly. There is a number of questions to put forward concerning the unique confrontation of natural languages and, thus, a number of factors to analyse. In what follows, some of the principal questions will be formulated.

Firstly, what should be analysed is the possible relation between English (as a non-native language L2) and Arabic (as the native language – L1), that is whether the language contact will be of INTER- or TRANS-type regarding the influential potential of both the natural languages. Second, it is significant to notice the relation between Arabic as the native language (L1) of the communicators from Saudi Arabia and Polish as the non-native language (L2) and the resident language of Poland. Third, it is of importance whether the two abovementioned relations influence each other and, consequently, the language contact understood as a triad: Polish-English-Arabic. As previously mentioned in the present paper, in order to answer the aforementioned questions a thorough local research is needed. The research to be launched will serve as another factor to broaden the awareness of the complexity of the interrelations among natural languages and their striving for success in the NaLGA.

6. Concluding remarks

The objective of the paper was to present the multidimensionality of the phenomenon of language contact and to emphasize the complexity of the confrontation of English and Arabic in a non-native environment in Poland. The

paper also aimed at presenting the linguistic standpoint chosen in the abovementioned remarks that is the ecolinguistic perspective on the language study. It has been stated that ecolinguistics allows for better understanding and a more thorough analysis of the phenomenon of language contact in the natural language global arena (NaLGA). The preliminary remarks on the confrontation between English and Arabic in a non-native Polish environment have led to a number of questions put forward concerning the complexity of the language contact and, simultaneously, the need for linguistic research on the aforementioned has been emphasized. It has also been stated that the uniqueness of the language contact allows for it being referred to and understood as a triad: Polish-English-Arabic.

REFERENCES

- AL-Omari, J. 2009. **Understanding the Arab culture. A practical cross-cultural guide to working in the Arab world**. Oxford: HowToBooks.
- Bielak, M. 2011. "An analysis of the awareness of the status of Polish, as opposed to English, among Polish teachers and students of the English language, and the existence of the style aiming at communicative aesthetics". In: Puppel, S. (ed.). **Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jak wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej**. Poznań: KEKO UAM. 9–25.
- Bogusławska-Tafelska, M. 2008. "Cognitivism in linguistics. Why sciences are to fall into one interdisciplinary paradigm". In: Puppel, S. and M. Bogusławska-Tafelska. (eds.). **New pathways in linguistics 2008**. Olsztyn: UWM. 47–60.
- Bogusławska-Tafelska, M. 2009. „Ekolingwistyczne aspekty adaptacji Polaków przebywających na emigracji zarobkowej w Wielkiej Brytanii”. **Scripta Neophilologica Posnaniensia** X. 23–35.
- Denison, N. 2001. "A linguistic ecology for Europe?". In: Fill, A. and P. Mühlhäusler. (eds.). **The ecolinguistics reader**. London: Continuum. 75–83.
- Fill, A. 2001. "Ecolinguistics: state of the art 1998". In: Fill, A. and P. Mühlhäusler. (eds.). **The ecolinguistics reader**. London: Continuum. 43–53.
- Finke, P. 2001. "Identity and manifoldness: new perspectives in science, language and politics". In: Fill, A. and P. Mühlhäusler. (eds.). **The ecolinguistics reader**. London: Continuum. 84–90.
- Haugen, E. 2001. "The ecology of language". In: Fill, A. and P. Mühlhäusler. (eds.). **The ecolinguistics reader**. London: Continuum. 57–66.
- Hrehorowicz, M. 2007. "The concept of 'organizational culture' in communication studies". In: Puppel, S. (ed.). **Spółeczeństwo – kultura – język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji**. Poznań: KEKO UAM. 29–47.
- Kostyrko, T. 2004. "‘Transkulturowość’ w ujęciu André Malraux – przyczynek do pojmowania terminu". In: Wilkoszewska, K. (ed.). **Estetyka transkulturowa**. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas. 21–29.
- Lewis, R.D. 2004. **When cultures collide: managing successfully across cultures**. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Mackey, W.F. 2001. "The ecology of language shift". In: Fill, A. and P. Mühlhäusler. (eds.). **The ecolinguistics reader**. London: Continuum. 67–74.
- Mühlhäusler, P. 2003. **Language of environment. Environment of language. A course in ecolinguistics**. London: Battlebridge.

- North, P. and H. Tripp. 2009. **Culture shock! A survival guide to customs and etiquette. Saudi Arabia**. Tarrytown NY: Marshal Cavendish Corporation.
- Nydell, M.K. 2006. **Understanding Arabs. A guide for modern times**. Boston, London: Intercultural Press.
- Puppel, S. 2007. „Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej”. In: Puppel, S. (ed.). **Społeczeństwo-kultura-język. W stronę interaktywnej architektury komunikacji**. Poznań: KEKO UAM. 79–94.
- Puppel, S. 2008. “Communicology: remarks on the reemergence of a paradigm in communication studies”. In: Puppel, S. and M. Bogusławska-Tafelska (eds.). **New pathways in linguistics 2008**. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. 11–22.
- Puppel, S. 2009a. “Remarks on the sustainability of natural languages in the cultural-institutional perspective”. In: Puppel, S. and M. Bogusławska-Tafelska (eds.). **New pathways in linguistic 2009**. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. 275–286.
- Puppel, S. 2009b. “The protection of natural language diversity – fancy or duty?”. **Scripta Neophilologica Posnaniensia X**. 97–109.
- Puppel, S. 2010. “Remarks on language as a rheological-ecological entity: towards a flow-design-synergy approach”. In: Puppel, S. and M. Bogusławska-Tafelska (eds.). **New pathways in linguistics 2010**. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. 165–176.
- Puppel, S. 2011. “The universal natural language preservation mechanism: an ecological approach”. In: Puppel, S. (ed.). **Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej**. Scripta de Communicatione Posnaniensi. Seria: Prace Naukowe Katedry Ekokomunikacji UAM. Poznań: Zakład Graficzny UAM. 91–99.
- Puppel, S. and J. Puppel. 2005. “Zagadnienie percepcji języka naturalnego w triadzie: język ojczysty – język globalny – język sąsiedni na przykładzie triady: język polski – język angielski – język niemiecki w ujęciu ekolingwistycznym: próba typologii”. **Scripta Neophilologica Posnaniensia VII**. 55–59.
- Weinrich, H. 2001. “Economy and ecology in language”. In: Fill, A. and P. Mühlhäusler (eds.). **The ecolinguistics reader**. London: Continuum. 91–100.
- Welsch, W. 2004. “Tożsamość w epoce globalizacji – perspektywa transkulturowa”. In: Wilkoszewska, K. (ed.). 31–43.
- Wiertelwska, J. 2011. “Translingwalne nauczanie języka angielskiego w triadzie: język ojczysty – język globalizujący – inny język obcy: podejście ekolingwistyczne”. In Puppel, S. (ed.). **Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej**. Scripta de Communicatione Posnaniensi. Seria: Prace Naukowe Katedry Ekokomunikacji UAM. Poznań: Zakład Graficzny UAM. 145–157.



ZAKŁÓCENIA I BARIERY EKOLOGICZNEGO KOMUNIKOWANIA/SIĘ PEDAGOGICZNEGO

1. Wprowadzenie w problematykę ekologicznego komunikowania/się pedagogicznego

Koncept ekologicznego komunikowania międzypersonalnego/międzykulturowego odnosi się do ważnych, niezmiennie aktualnych problemów egzystencjalnych społeczeństw w ponowoczesnej rzeczywistości. Termin *ekologia*, jak wiadomo, wprowadził w drugiej połowie XIX wieku E. Heckel jako pojęcie wywodzące się z biologii, oznaczające, mówiąc najogólniej, współzależności życia, funkcjonowania żywych organizmów i środowiska.

W następnych dziesięcioleciach koncept ekologia był podstawą do formowania się różnych kierunków badań o charakterze interdyscyplinarnym w obrębie różnych sfer aktywności człowieka. W pierwszej połowie XX wieku G.A. Wiernadskij wyodrębnił trzy bazowe sfery rozwoju Ziemi i życia organicznego – geosferę, biosferę i noosferę (gr. *noos* – ‘rozum’)¹. Termin noosfera w swoisty sposób zaadaptował filozof, teolog i geolog Teilhard de Chardin w swojej koncepcji ewolucji ludzkości w kierunku formowania się ideału człowieka i idealnego społeczeństwa, kumulującego wszystkie pozytywne, etyczne i konstruktywne pierwociny tej ewolucji w kolejnych epokach (de Chardin 1966).

W drugiej połowie XX wieku koncept ekologia przez większość badaczy jest rozpatrywany w aspekcie współistnienia, wzajemnego oddziaływania, kooperacji ludzi, społeczeństw, etnosów determinowanych przez kulturowe, aksjologiczne normatywy organizacji życia w zmieniającej się biosferze i noosferze. Labilność biosfery i noosfery, której ustawicznie doświadczamy, charakteryzuje

¹ *Serija izbranih biografija: Wiernadskij*, 1994: 423–425. W rzeczywistości współtwórcami pojęcia noosfery byli E. Leroy, P. Teilhard de Chardin oraz G.A. Wiernadskij w okresie ich współpracy w Paryżu w roku 1928.

się przemianami klimatycznymi, wielowymiarową ekspansją i standaryzacją (szerzej na ten temat zob. Czachorowski 1996: 1–31). Ich przejawami są np. ekspansja i dominacja języka angielskiego w Europie i na świecie, kontrowersyjne niekiedy normy w różnych dziedzinach życia tworzone i wymagane w Unii Europejskiej czy standardy edukacyjne na różnych stopniach kształcenia, znajomość języka obcego, rewolucja informatyczna (telekomunikacja, Internet, sieci komputerowe), wszelakie *téchnē*... ze wszystkimi pozytywnymi i dyskomfortowymi, a także i ekologicznymi konsekwencjami tych zjawisk w sferze życia jednostek od dziecka do starości, śmierci i pośmiertnych funerariów.

Ekologiczna refleksja nad tym, co i dlaczego (według jakich reguł) ludzie coś robią, zachowują się, działają i jak to wszystko odczuwają i przeżywają, stała się przedmiotem badań interdyscyplinarnych również w naukach humanistycznych – w antropologii, psychologii, socjologii, w szeroko rozumianej komunikacji, w pedagogice i innych dyscyplinach, np. w glottodydaktyce, ekologii języka. Tak więc koncept komunikowania/się ekologicznego wpisuje się w antropocentryczny paradygmat współczesnych badań naukowych, których przedmiotem refleksji badawczej jest wielowymiarowy człowiek z jego właściwościami osobowościowymi – przyrodzonymi i nabywanymi w procesie socjalizacji, przejawiającymi się w jego postawach propozycyjalnych (Zaporowski 2006: 22), percypowaniu realiów rzeczywistości, w jego działaniach, w tym również działaniach i zachowaniach komunikacyjnych nieekologicznych i destrukcyjnych.

Po tych wstępnych uwagach przejdę do określenia przedmiotu i celu niniejszego artykułu oraz do sprecyzowania rozumienia treści znaczeniowych najważniejszych terminów/pojęć, którymi operuję w tekście. Jak implikuje tytuł artykułu, przedmiotem rozważań będą bariery czy przeszkody w komunikowaniu/się międzyosobowym i grupowym wywołujące niechęć, dystans wobec interlokutora (np. nauczyciela/pedagoga), niezrozumienie, nieporozumienia, dyskomfort, frustrację, a w skrajnych wypadkach konflikt. Ponieważ liczbę obserwowalnych i potencjalnie sytuacyjnych, okazjonalnych rodzajów barier w komunikowaniu/się międzyosobowym i grupowym – pedagogicznym trudno określić, to ze względów pragmatycznych będzie przedstawiona próba wyodrębnienia tylko najbardziej typowych, powtarzających się przeszkód w aspekcie ekologicznym. W konsekwencji cel tego artykułu będzie ograniczony do zarysu typologii barier w ekologicznym komunikowaniu/się w sferze pedagogiczno-edukacyjno-wychowawczej.

Przyjęta metoda realizacji założonego celu obejmowała analizę specjalistycznej literatury przedmiotu, wieloletnie obserwacje praktyki komunikowania/się nauczycieli języka obcego w grupie językowej, wykładowców innych przedmiotów w szkołach średnich i wyższych oraz retrospekcję własnego doświadczenia edukacyjnego.

Niżej przytaczam treści znaczeniowe wybranych terminów/pojęć w celu uniknięcia wieloznaczności stwierdzeń i ich eksplikacji.

Koncept *Ja* będzie tu rozumiany w sensie stanu świadomości jednostki jako podmiotu komunikującego i intrapercypującego siebie z perspektywy innych, tj. wyobrażenia mnie w oczach innych. Koncept *Ja* oznacza właściwe danej jednostce:

– percypowanie realiów rzeczywistości i innych osób, ich interakcji werbalnych i niewerbalnych (owi inni to znaczący: rodzice, rówieśnicy, nauczyciele, a także uznawani za ważnych: przełożeni, liderzy, duchowni etc.);

– odzwierciedlenie w umyśle wyobrażenia siebie w oczach innej osoby, jej oceny mojej osoby oraz odczucia związanego z tym wyobrażeniem i oceną.

Koncept *Ja* kształtuje się i rozwija w procesach socjalizacji, nabywania wiedzy o świecie i o innych w toku uczenia się i komunikowania oraz formowania samooceny i tożsamości. *Ja* jest stanem płynnym, zmieniającym się odpowiednio do nabywanego doświadczenia, wiedzy oraz przeżywanych zdarzeń i sytuacji (szerzej na temat konceptu *Ja* zob. Boski 2009: 211–213; Hartley 2006: 121–125; Morreale i in. 2008: 111–130; Bodalew (red.) 1981: 92–122).

Komunikacja, komunikowanie/się. Określę pojęć komunikacja, komunikowanie/się i ich eksplikacji jest, jak wiadomo, tyle, ile opublikowanych prac na ich temat w różnych językach. Tu przytoczę tylko definiensy, które są najczęściej wymieniane w literaturze przedmiotu i które w tym tekście są uwzględniane, ilekroć będzie mowa o komunikacji, komunikowaniu/się w domenie pedagogiczno-edukacyjnej:

– percypowanie, nawiązywanie kontaktu, wzajemnych relacji międzyosobowych;

– apercypowanie, odczuwanie, przeżywanie działań, wypowiedzi, zachowań innych oraz realiów świata rzeczywistego i wirtualnego (przedstawionego np. w tekstach literackich) i towarzysząca im autorefleksja, określana też jako intrakomunikacja;

– przekaz informacji, jej apercypowanie oraz konstatacja intencjonalnych sensów werbalnych i niewerbalnych przekazów;

– ujawnianie własnego *Ja* oraz w szczególności postaw, zamiarów, emocji, oczekiwań, nastawień, swojej pozycji w relacji z innymi itp.;

– jawne lub ukryte oceny, wezwania, nakazy związane z apelatywną funkcją języka (pobudzanie działań komunikacyjno-behawioralnych, interakcji, koordynacja działań, dyscyplinowanie itp.).

W uzupełnieniu należy dodać, że przytoczone sensy definiensów obejmują równoczesne procesy informacyjno-kognitywne i illokucyjne akty wzajemnego oddziaływania i współdziałania. Ich efektywność i fortuna w aktach komunikowania/się zależy od uwzględniania wiadomych reguł/maksym J. Searle'a

i G. Leecha oraz zapewnienia sprzężenia zwrotnego interakcji komunikujących się.

Kontekst działań komunikacyjnych wyznaczają takie wzajemnie powiązane czynniki, jak czas, warunki przestrzenne, sytuacje i konsytuacje, czyli sytuacje uwarunkowane przez jakieś okoliczności, obecność innych osób, towarzyszące działaniom zdarzenia itp. Wymienione i inne czynniki kontekstualne wpływają na lokucyjno-illokucyjną treść i formę wypowiedzeń (co się mówi, jak się mówi i w jakim celu) zgodnych lub niezgodnych z normami socjokulturowymi, na ich rozumienie, interpretację i ekologiczne odczucie.

Pojęcie kontekst koreluje z pojęciami otoczenie, środowisko, w których przebiegają interakcje komunikacyjne. E. Goffman, nawiązując do Szekspirowskiej tezy, że *świat jest teatrem, aktorami ludzie, którzy kolejno wychodzą i znikają...*, rozpatruje przestrzeń w kategorii sceny teatru społecznego, której centrum stanowi fasada z jej dekoracją, czyli wyposażeniem, oraz osoby z ich fasadą osobistą (pleć, wiek, image, sposób mówienia i bycia) odgrywające swoje role, „swój teatr”.

Metafora *świat jest teatrem* koreluje z Habermasowskim konceptem *świat życia* (Lebenswelt) i wiadomą metaforą *szkolny teatr życia* z odgrywającymi swoje role nauczycielami odpowiednio do swoich aktorskich, retorycznych talentów, swojej pedagogicznej i przedmiotowej kompetencji (Goffman 1981; Retter 2005: 40–63; Sztejnberg 2002; Muraszow 2001).

Po tych wstępnych stwierdzeniach przejdę do analizy przedmiotu artykułu, tj. specyfiki komunikowania/się pedagogicznego w sferze edukacyjnej oraz określenia typów zakłóceń i barier w ekologicznym komunikowaniu/się pedagogicznym.

2. Specyfika komunikowania/się pedagogicznego

Z obszernej literatury na temat komunikowania pedagogicznego zasygnalizuję tylko wybrane aspekty komunikacji szczególnie podatne na ekologiczne dysonanse.

Istotę specyfiki komunikowania pedagogicznego wyznaczają koncepty *zmiana* i *animacja*.

Koncept *zmiana* w pedagogice ogólnej jest rozumiany jako dążenie w toku komunikacyjno-interakcyjnych działań edukacyjno-wychowawczych do osiągnięcia pożądaných celów w sferze poznawczej, językowej, socjokulturowej, aksjologicznej i kulturowo-behawioralnej. Osiągnięcie tych celów znajduje wyraz w wiedzy, umiejętnościach, interioryzowanych normach działań, zachowań w świecie życia, czyli, ogólnie mówiąc, w tym, co składa się na koncepty Ja i kapitał ludzki i osobisty (szerzej na temat konceptu zmiana zob. Kruszewski 1987; Kunicyna i in. 2002).

Koncept zmiana należy traktować w wymiarze rozwojowym i teleologicznym jako proces zdążający do osiągnięcia pewnego finalnego celu. Ten cel określił E. Faure w swojej książce *Uczyć się, aby być* (Faure 1975). Zawarta w tym tytule teza stała się podstawą sformułowania przez Międzynarodową Komisję do spraw Edukacji XXI wieku czterech postulatów edukacyjnych zawartych w raporcie *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Postulaty te stanowią, jak stwierdza T. Hejnicka-Bezwińska, cztery filary edukacji:

1. *Uczyć się, aby wiedzieć.*
2. *Uczyć się, aby działać.*
3. *Uczyć się, aby żyć wspólnie.*
4. *Uczyć się, aby być².*

Pomijając tu eksplikację istotnych sensów tych postulatów, łatwo jednak założyć, że ich podstawową kategorią pedagogiczną jest uczenie się/nabywanie wiedzy i umiejętności funkcjonowania w świecie życia (o rozumieniu pojęcia *świat życia* pisze w innym miejscu Retter 2005: 343).

Jednak warunkiem każdego uczenia się jest rozumienie, które obejmuje rozumienie językowe i zrozumienie treści znaczeniowych wypowiedzeń/tekstów, zrozumienie ich kontekstów i podtekstów (np. rozumienie przez uczniów/podopiecznych wypowiedzeń nauczyciela, tekstów przedmiotowych, lektur szkolnych), wzajemne zrozumienie działań nauczyciela i uczniów z równoczesnym okazywaniem przez nauczyciela, jako lidera interakcji komunikacyjnych, postaw asertywności i empatii (Retter 2005: 19; Obozow 1981: 80–91). Powyższe stwierdzenia odpowiadają znanej sentencji L. Wittgensteina: *Zrozumieć to tyle, co wiedzieć, jak działać*.

Nie ma zatem efektywnego komunikowania/się pedagogicznego bez wzajemnego rozumienia i zrozumienia niezakłóconego odczuwaniem dyskomfortu psychoekologicznego.

Koncept **animacja**, jak stwierdza W. Okoń, zawiera sens znaczeniowy pojęć: ożywianie, aktywizacja, pobudzanie, zachęta bądź też wsparcie w rozwiązywaniu określonych zadań i problemów (Okoń 2003: 83–84; 2007: 30). W literaturze pedagogicznej pojęcie animacji jest interpretowane najczęściej w aspekcie takich działań komunikacyjnych, jak:

- stymulowanie żywotności energetycznej uczniów/podopiecznych;
- formowanie postaw twórczych;
- kształtowanie konstruktywnych nastawień, postawy solidarności, życzliwości w relacjach międzyosobowych;
- dążenie do zaspokajania ważnych dla podopiecznych potrzeb, np. potrzeby uznania, afiliacji, doceniania aspiracji i innych indywidualnych potrzeb.

Efektywne komunikowanie/się pedagogiczne ukierunkowane na realizację celów implikowanych przez wymienione koncepty zmiany i animacji warunkuje szereg czynników zakłócających związanych z jego specyfiką. Są to:

² Tę kwestię referuję na podstawie książki T. Hejnicka-Bezwińska 2008: 153–157.

- a) interferencja komunikacji instytucjonalnej (szkolnej, oficjalnej) i międzyosobowej;
- b) asymetria komunikowania się ze względu na:
 - status komunikujących się (nauczyciel-pedagog – uczniowie-podopieczni) i pełnione role,
 - ograniczona wiedza o partnerach komunikowania się, zwłaszcza nauczyciela o uczniach;
- c) konteksty komunikowania/się w grupie;
- d) dominacja komunikowania pionowego, „z góry do dołu” właściwa dla podejścia „nauczeniowego”, niepartnerskiego, dyrektywnego, cechująca autorytarny styl komunikowania.

Wymienione i inne czynniki mogą powodować, że komunikacja pedagogiczna będzie odbiegała od postulowanych reguł/maksym dyskursywnych J. Grice’a, G. Leecha i nie będzie odpowiadała wymaganym standardom pedagogicznym. W konsekwencji będzie ona stwarzać odczucie sztuczności i dyskomfortu. Wiele zależy, rzecz oczywista, od kompetencji i umiejętności nauczyciela – animatora i retora.

3. Postulaty ekologicznego komunikowania/się pedagogicznego

W uwagach wstępnych tego artykułu zasygnalizowałem rodowód ekologicznych koncepcji badawczych wpisujących się w antropocentryczny paradygmat współczesnych nauk humanistycznych. Sądzę jednak, że powyższe stwierdzenia należy uznać za relatywnie słuszne. Wszak przyczyną zakłóceń, naruszeń ekologicznych jest sam człowiek z właściwym mu *ego*. To ekspansywny, roszczeniowy człowiek staje się źródłem wielowymiarowego ekologicznego kryzysu. Stwierdzenie, iż refleksja ekologiczna i odpowiadające jej koncepcje teoretyczne wpisują się w antropocentryczny paradygmat naukowy, ma w znacznym stopniu charakter dezyderatywny. W rzeczywistości zauważamy sprzeczności, a nawet konflikty pomiędzy proekologicznymi wartościami, etyką, priorytetami i powinnościami a humanistycznymi ideałami przypisywanymi orientacji antropocentrycznej. Orientacja ekologiczna postulująca normy egzystowania człowieka w świecie życia okazuje się szersza od ideałów antropocentryzmu. Pomiągając wiadome niekorzystne zjawiska w biosferze, wystarczy tu przypomnieć dotkliwe czy wręcz dramatyczne przejawy tych zjawisk w noosferze, np. różnego rodzaju fanatyzmy religijne, etniczne, fobie, nietolerancje itp.

Zasygnalizowane tu przejawy nieekologicznych zjawisk znajdują w wymiernym stopniu wyraz w językowych obrazach otaczającego środowiska wła-

ściwych poszczególnym etnosom, grupom społecznym i jednostkom, co przyczynia się do niepożądanych zmian w semiosferze i psychosferze i w konsekwencji w komunikacji językowej. Ma to miejsce również w domenie pedagogicznej, szkolno-rówieśniczej. Nie są tylko okazjonalne takie przejawy nieekologicznego komunikowania, jak np. język dominacji, jawne i ukryte groźby, insynuacje, frazy „zabójcy”, wyrażenia obraźliwe, język rynsztokowy, język szkolnych homofobów itp. Podobne zjawiska obserwujemy także w komunikowaniu w sferze sportowej, politycznej, medialnej, wojskowej czy nawet religijno-instytucjonalnej. Również i w tych sferach ekologiczny aspekt komunikowania jest relatywizowany.

Jakimi zatem postulatami efektywnego ekologicznego komunikowania/się pedagogicznego należy kierować się w realizacji celów kształcenia i wychowania we współczesnych socjokulturowych i kontekstualnych uwarunkowaniach? Oto ich propozycja.

1. Przestrzeganie symetrycznej pozycji własnego *Ja* w stosunku do każdego indywidualnego *Ja* ucznia/podopiecznego i kolektywnego *Oni* przez fortunate komunikacyjne działania językowe i niejęzykowe oraz oddziaływania komplementarne.

2. Przestrzeganie zasad (reguł/maksym) i stylów komunikowania, które sprzyjają:

- podtrzymywaniu przyjaznego otoczenia w szkole,
- odczuwaniu przyjaznego klimatu psychologicznego w czasie uczenia się,
- formowaniu konstruktywnych relacji międzyosobowych w grupie szkolnej,
- wzmacnianiu poczucia ustawicznego wzbogacania własnego *Ja*.

3. Uwzględnianie w odpowiednich konsytuacjach i interioryzacja wartości uznawanych jako idee, wskazania regulujące działania, zachowania i komunikowanie. Są to wartości uniwersalne, takie jak prawda, dobro, piękno, oraz wartości moralne i etyczne: zgodność, poszanowanie godności i autonomii innych, wzajemny szacunek, solidarność i zaufanie, uczciwość i przyzwoitość.

4. Nieograniczenie swobody działania komunikujących się w grupie szkolnej uczniów/podopiecznych mających na celu:

- zaspokajanie określonych potrzeb, oczekiwań własnych uczniów;
- nieskrępowane wyrażanie prośb w sytuacjach problemów osobistych, trudności uczenia się;
- zaspokajanie ciekawości uczniów/podopiecznych przez okazywanie zainteresowania wypowiedzianymi przez nich kwestiami, proponowanie ich rozwiązań tu i teraz, względnie wskazywanie źródeł odnośnej wiedzy. Zaspokajanie ciekawości należy łączyć z rozwijaniem zainteresowań uczniów i indywidualizacją uczenia się/nauczania;
- życzliwe wspieranie jednostek w sytuacjach odczuwania przez nie:
 - nieśmiałości, samotności,

- sprzeczności między aspiracjami lub wymaganiami bliskich osób a możliwościami ich urzeczywistnienia,
- dysonansu w sferach: emocjonalnej, poznawczej, aksjologicznej i in., przejawiającego się w rozterkach, braku pewności, w dylematach decyzyjnych i labilności własnej tożsamości.

5. Ujawnianie własnego konstruktywnego, życzliwego *Ja* w dydaktycznych interakcjach przez działania i środki ekspresywnej animacji, takie jak:

a) dostosowane do konsytuacji użycie parawerbalnych środków (stopień głośności, tonacja, modulacja, pauzacja) oraz odpowiedniej modalności w celu uzyskania efektu mowy żywej, z uczuciem, angażującej;

b) ekspresywne operowanie znakami ciała i zachowanie właściwego dystansu przestrzennego wobec uczniów;

c) przyjazne zachowania fatyczne i wzajemnie preferowane, akceptowane formy adresacji;

d) dbanie o pozytywny odbiór własnego wizerunku i swojego dobrego *Ja*.

Zarówno te wymienione, jak i inne działania i sposoby ekspresywnej animacji są ważnymi czynnikami budowy wzajemnego zaufania, synergetycznych nastawień zapewniających ekologiczne komunikowanie pedagogiczne.

6. Panowanie nad negatywnymi emocjami swoimi (nauczyciela/pedagoga) i innych (uczniów/podopiecznych, rodziców/opiekunów, współpracowników), zwłaszcza w sytuacjach roszczeniowych, konfliktowych, przez autorefleksję, ich samouświadomienie i samokontrolę, przez zdystansowane, taktowne perswadowanie i reagowanie na negatywne emocje innych w celu ich neutralizacji, wygaszenia i osiągnięcia porozumienia.

Przytoczone wyżej postulaty ekologicznego komunikowania w domenie pedagogicznej w ramach tego artykułu nie mogły być szerzej egzemplifikowane i eksplikowane. Wiele składników tych postulatów było przedmiotem badań i publikacji w obrębie takich dyscyplin naukowych, jak pedagogika ogólna, psychologia, psycholingwistyka, socjologia, kultura i ekologia języka i przede wszystkim komunikacja międzyludzka. Niektóre z tych publikacji przytoczyłem w wykazie literatury.

Reasumując tę część rozważań, należy stwierdzić, iż realizacja celów kształcenia i wychowania jest bardziej optymalna i efektywna, jeśli działania, zachowania językowe, samo komunikowanie werbalne i niewerbalne oraz pożądane relacje międzyosobowe w procesie dydaktycznym spełniają postulowane wymogi ekologiczne. Jak zatem rozumieć istotę językowego i niejęzykowego komunikowania ekologicznego? Sądzę, że wyraża się ona w wielowymiarowym indywidualnym i kolektywnym odczuwaniu i przeżywaniu **dobrostanu**.

Termin **dobrostan** pojawił się po raz pierwszy, jak zaznacza P. Boski (2009: 254), w pracach psychologicznych J. Czapińskiego. Później termin ten pojawił się również w dyscyplinach korespondujących z psychologią, np. w pedagogice.

Z wielu komponentów pojęcia dobrostan, które wyróżnia i analizuje P. Boski w obszernym rozdziale swojej książki (Boski 2009: 248–293), przytoczę tu te, które odnoszą się do ekologicznego komunikowania w domenie pedagogicznej. Tak więc termin dobrostan będzie zawierać te sensy znaczeniowe, które konotują następujące pojęcia/koncepty: zadowolenie z życia (szkolnego), satysfakcja, samorealizacja, samoakceptacja (poczucie własnej wartości), dobre relacje z innymi, wpływ na otoczenie, poczucie ciągłego rozwoju (w zakresie wiedzy i umiejętności) i otwartości na zmiany, przyjaźń, uznanie i zaufanie. Dodałbym jeszcze: spełnianie się oczekiwań, radzenie sobie z przeciwnościami zewnętrznymi i osobistymi, np. somatycznymi, akceptowanie własnego wizerunku.

Ów dobrostan nie jest jednak fenomenem niezmiennym, niezakłócanym. Realia życiowe, nieprzyjemne zdarzenia komunikacyjne, negatywne przeżycia mogą uszczuplać poczucie dobrostanu. Wiele, oczywiście, zależy od odporności ekologicznej. Jeśli jednak oddziaływanie czynników negatywnych będzie się kumulować, może ono stać się przyczyną powstawania mniej lub bardziej trwałych barier zakłócających efektywne komunikowanie i w konsekwencji obniżać poczucie dobrostanu czy inaczej – równowagi ekologicznej.

Na zakończenie tej części rozważań należy dodać, że ograniczenia poczucia dobrostanu w domenie pedagogiczno-edukacyjnej rozpatrywane w aspekcie diachronicznym wyróżnia wielowiekowa tradycja. W tej tradycji istniały od zawsze (upraszczając kwestię) dwa rodzaje nurtów sięgające swym rodowodem do idei Platona, Sokratesa i sofistów. W obrębie tych nurtów można wyróżnić koncepcje mniej lub bardziej autorytarne (np. dominującą w średniowieczu scholastykę) i koncepcje liberalne, a w czasach ponowoczesnych koncepcje neoliberalne czy ultraliberalne związane z koncepcją tzw. antypedagogiki postulującej wspieranie zamiast nauczania i wychowania, negującej wszelkie przejawy paternalizmu i dominacji (o koncepcji antypedagogiki Rogersa, Schoenebecka, zob. Szkudlarek i Śliwerski 1993). Z tymi neoliberalnymi koncepcjami koresponduje popularyzowany obecnie kierunek edukacji internetowej (np. *Wikipedia*, *Google*, *Facebook*, *Wikibooks* i in.), w której uczeń staje się „didżejem własnej edukacji” (zob. *Gazeta Wyborcza*, 29 XI 2011; Pezda 2011).

Warto też podkreślić, że obydwie nurty pedagogiczne – i autorytarne, i liberalne – były i są uwikłane pośrednio lub bezpośrednio w dominujące w danym czasie historycznym doktryny filozoficzne, religijne, ideologiczne i społeczno-polityczne. Stąd też owe ograniczenia dobrostanu należy relatywizować odpowiednio do kontekstów danego czasu historycznego – stanu świadomości, społeczno-kulturowych, aksjologicznych, cywilizacyjno-egzystencjalnych uwarunkowań życia podmiotów edukacji.

Jakie zatem zakłócenia i bariery komunikowania oraz defektywne relacje międzyosobowe mają miejsce w szkolnym teatrze życia? We wstępnych uwagach określiłem metodę ich ustalania, zazaczyłem, że ze względu na zmienność

konsytuacji ich przejawiania się trudno określić ich liczbę. Dlatego będą tu przedstawione tylko te z nich, które są najczęściej zauważalne, niekorzystne ekologicznie, reprezentujące określone ich rodzaje. Teoretyczną podstawę wyróżnienia tych rodzajów stanowiąc będą wyszczególnione wyżej postulaty ekologicznego komunikowania/się pedagogicznego, a ściślej – naruszenia tych postulatów.

Problemem metodologicznym jest przyjęcie założeń składających się na określone podejście do klasyfikacji zakłóceń i barier ekologicznego komunikowania/się pedagogicznego. Jeśli przyjąć podejście stricte teoretyczne, to podstawę diagnozowania i określania rodzajów tych zakłóceń i barier stanowiłyby ustalenia naukowe dotyczące społeczno-kulturowych, biologicznych, psychologicznych przyczyn ich powstawania, co wiąże się z posiadaniem kompetencji badawczych w obrębie tych dyscyplin. Jeśli zaś przyjąć podejście pragmatyczne, to punktem wyjścia ustalania zakłóceń i barier komunikacyjnych są ich objawy, które odczuwamy i obserwujemy w interakcjach komunikacyjnych, określając je na podstawie wiedzy przedmiotowej, nabywanej w procesie kształcenia, studiowania prac badawczych w dziedzinie pedagogiki i innych specjalności. Z oczywistych względów kierowałem się podejściem pragmatycznym w ustaleniu przedstawionego niżej zbioru zakłóceń i barier komunikacyjnych. W podejściu pragmatycznym chodzi o to, **co, kto i jak** oddziałują negatywnie na dobrostan podmiotów w ich wzajemnych komunikacyjnych interakcjach i relacjach. W konsekwencji przyjąłem, że „sprawcami” zakłóceń i barier komunikacyjnych w domenie pedagogicznej mogą być dyskomfortowe komponenty kontekstualne (np. czynniki środowiskowe, warunki proksemiczne w klasie) oraz objawy negatywnych właściwości osobowościowych nauczycieli/pedagogów i uczniów/podopiecznych, znajdujące wyraz w działaniach, zachowaniach i sposobach ich urzeczywistniania. Niżej przedstawiam wykaz tych realnych i potencjalnych zakłóceń i barier bez uwzględnienia ich określeń, interpretacji i konsytuacji ich przejawiania się.

3.1. Kontekstualne zakłócenia i bariery

1. Budynek szkolny, jego wygląd w ciasnym otoczeniu innych budynków, brak zielonej przestrzeni sprzyjającej rekreacji i odczuwania komfortu.

2. Klasa szkolna – czynniki dysfunkcjonalne, takie np. jak oświetlenie, temperatura, wyposażenie, utrudniające wzajemny kontakt wzrokowy (*face to face*), widzenie wyrażań niewerbalnych, zrozumienie wypowiedzi, znużenie itp.

3. Deficyt czasu na lekcji przejawiający się w ograniczeniu swobody komunikowania się, w ustawicznym pośpiechu, w ponagleniach wykonywania zadań, poleceń.

4. Niesprzyjający, niekiedy nieprzyjazny klimat psychologiczny i społeczny w grupach szkolnych, przejawiający się w egoistycznej rywalizacji rówieśników, w dezintegracji grupy (klasy szkolnej) podatnej na wpływy i zachowania uzurpacyjnych liderów, w dezafiliacji i deprywacji społeczno-emocjonalnej bardziej wrażliwych uczniów.

5. Różne przejawy agresji w środowisku szkolnym wyrażającej się w wymuszaniu np. pieniędzy, jakichś przedmiotów czy określonych zachowań, w kłótniach, plotkach, insynuacjach mających na celu poniżenie, izolowanie kogoś i w innych przejawach przemocy. Aktualnie szczególne nasilenie działań agresywnych, często anonimowych ma miejsce w przekazach internetowych. Jednym z takich przejawów agresji i przemocy psychicznej w szkole jest homofobia, doświadczana przez osoby homo- i biseksualne nie tylko ze strony rówieśników, lecz i ze strony nauczycieli i osób znajomych; doświadczana niekiedy ze skutkiem tragicznym.

3.2. Zakłócenia i bariery komunikacyjne stwarzane przez nauczyciela/pedagoga

Przyczyny tego rodzaju barier w świetle jednostronnej wiedzy specjalizacyjnej są uwarunkowane przez takie właściwości osobowościowe nauczyciela/pedagoga, jak specyfika jego *Ja*, postawy propozycyjne, posiadana wiedza i umiejętności, samoocena, kondycja psychofizyczna, cechy charakteru, kompetencje językowo-komunikacyjne i przedmiotowe itp. W wypadku gdy wymienione i zapewne inne jeszcze składniki formujące osobowość nauczyciela/pedagoga nie są z różnych powodów dostosowane do realizacji celów edukacyjnych, to skutki tego niedostosowania mogą przejawiać się w stwarzanych, często nieuświadomianych barierach komunikacyjnych i niepożądanych relacjach z uczniami/podopiecznymi. Niżej przytaczam wykaz najczęściej obserwowanych zakłóceń i barier.

1. Niedbałość nauczyciela o swój *image* – odpowiedni wygląd, ubiór, niekonwencjonalna poza i in.

2. Naruszanie przestrzeni osobistej uczniów/podopiecznych.

3. Wadliwa komunikacja niewerbalna. Jej negatywne przejawy to:

– nerwowe, nieskoordynowane z wypowiedziami gesty;

– ekspresja twarzy i ciała: kamienny wyraz twarzy, sztywna poza w relacjach komunikacyjnych z uczniem, który nie dostrzega ani akceptacji, ani dezaprobaty treści swoich wypowiedzi, twarz pozbawiona życzliwego uśmiechu, oznak zachęty, współdziałania, wspierania, naznaczona obojętnością;

– wzrok skierowany w nieokreśloną przestrzeń zamiast do całej grupy i poszczególnych uczniów, wzrok błędzący, wyszukujący kogoś do odpowiedzi;

– brak zróżnicowania głosu – „suchy język”, niezabarwiony emocjonalnie, monotony, zbyt cichy lub zbyt głośny, nacechowany imperatywnie.

Wymienione i inne przejawy wadliwej komunikacji niewerbalnej zakłócają i blokują:

- informację zwrotną i możliwość autokorekcji;
- rozumienie illokucyjnych sensów wypowiedzi nauczyciela;
- tłumią synergetyczne procesy formowania relacji partnerskich w toku uczenia się i w końcu w lepszym wypadku prowadzą do zobojętnienia, w gorszym – do awersji.

4. Bariery fatyczne zakłócające pożądane relacje międzyosobowe. Mogą się one przejawiać i w werbalnych, i w niewerbalnych interakcjach. Do najczęściej obserwowanych tego typu barier w domenie pedagogicznej należą:

– rutynowe, wciąż powtarzane sformułowania, frazy nienacechowane emocjonalnie i odpowiednią intonacją w sytuacjach powitania, rozpoczęcia i zakończenia lekcji, sprawdzania obecności, rozpoczynania kolejnych kroków procedury realizacji celów lekcji itp. Na przykład: *Wyjmijcie zeszyty, Zapiszcie temat lekcji, Kowalski do tablicy, Malinowska uspokój się, Ile razy mam ci tłumaczyć* itp. Tego rodzaju rutynowe działania ze względu na ich powtarzanie się mają charakter nawykowy, bezrefleksyjny i bezwysiłkowy. Często są one obserwowane u osób z wypaleniem zawodowym albo u osób niezaangażowanych pod względem pedagogicznym.

5. Bariery apelatywne dotyczą formy zwracania się do poszczególnych uczniów i form adresacji do ogółu uczniów w klasie. Wybór tej czy innej formy wzajemnego zwracania się jest, jak wiadomo, uwarunkowany kulturowo i konwencjonalnie – ze względu na wiek uczniów, stopień zażyłości, bezumowne przyzwolenie itp. Wybór nietrafnej formy zwracania się (zaimka *ty*, imienia, zdrobniałego imienia, imienia i nazwiska, formy *pan*, *pani* czy wyrażen paternalistycznych) może stwarzać odczucie neutralności, poufałości i odwrotnie – oficjalności, dystansu czy niestosowności. Pomijam tu, jako wysoce niepedagogiczne lub wręcz obraźliwe, formy zwracania się, adresacji z użyciem różnego rodzaju deprecjacyjnych wyrażen interiekcyjnych z leksemami typu: *baran, smarkacz, leń, ble-ble* itp.

6. Bariery związane z brakiem wiedzy o uczniach, o ich sytuacji rodzinnej, materialnej, warunkach samouczenia się, uzdolnieniach, właściwościach osobowościowych, preferencjach zawodowych, aspiracjach itp. Deficyt tej wiedzy skutkuje zakłóceniami komunikacyjnymi, nieoczekiwanymi, kłopotliwymi, stresującymi zachowaniami, prowokacyjnymi pytaniami, wypowiedziami uczniów lub introwersją niektórych z nich.

7. Zakłócenia komunikacji spowodowane decentracją, egotyzmem, czyli brakiem umiejętności wczuwania się w komunikacyjne potrzeby ucznia, takie jak pragnienie wypowiedzenia się w jakiejś kwestii, wyrażenia swoich wątpli-

wości, zakłopotanie, niezrozumienie itp. Tego rodzaju zakłócenia blokują spon-taniczne interakcje, odczucie empatii i usatysfakcjonowania.

8. Bariery akomodacyjne zakłócające konstruktywne relacje z klasą szkolną mimo pozytywnego nastawienia nauczyciela na współdziałanie z uczniami. Ich główne przejawy to:

- stresująca niepewność sprostania nieoczekiwanym zachowaniom uczniów;
- brak umiejętności adekwatnego dostosowania się i reagowania na wypowiedzi, żarty, zapytania uczniów, mające nierzadko na celu „przetestować” jego odporność na zaczepki, jego opinie czy kompetencje najczęściej niezwiązane z treściami przedmiotu. Tego rodzaju wypowiedzi i zachowania uczniów są zazwyczaj odczuwane przez nauczyciela jako prowokacyjne i deprymujące. Nieumiejętne radzenie sobie z nimi może skutkować przeżywaniem stresu albo niekontrolowaną irytacją, niestosownym emocjonalnym reagowaniem albo wycofaniem się, introwersją. Tego rodzaju zdarzenia komunikacyjne deformują zaprojektowany scenariusz lekcji i konstruktywne komunikowanie pedagogiczno-edukacyjne oraz relacje międzyosobowe.

9. Naruszenia norm etycznych i standardów pedagogicznych w relacjach międzyosobowych nauczyciel–ucznio-wie. Tego rodzaju naruszenia, podobnie jak wiele innych, mają zasadniczo wolicjonalny charakter. Wywodzą się one w równym stopniu z uświadamianego, jak i bezrefleksyjnego dominowania nauczyciela nad uczniami/podopiecznymi. Spośród wielu zauważalnych w procesie dydaktycznym ich przejawów wymienię te, które stwarzają trudno przezwy-ciężalne bariery komunikacyjne:

- wyniosłość, autorytaryzm, wymuszanie na różny sposób, w tym krzykiem i groźbami, posłuszeństwa, poprawności i staranności, za którymi kryje się nierzadko niewiedza, brak taktu i zdolności do autorefleksji, samooceny;

- nieobiektywne, niesprawiedliwe ocenianie; szczególnie niepedagogiczne i nieetyczne są przypadki, gdy nauczyciel zaniża lub podwyższa ocenę z powodu osobistych preferencji lub ulega perswazjom przełożonych, albo nie uwzględnia takich czynników, jak sytuacja życiowa czy uwarunkowania osobiste ucznia, np. traumatycznie przeżywane sieroctwo;

- niestosowne przy innych wypowiedzi dotyczące sfery osobistej ucznia, jego zachowań, zamiast oceny za rzeczywiste postępy;

- ograniczona zdolność panowania nad sobą, nad swoimi emocjami, przejawiająca się w oznakach języka ciała, w deprymujących, deprecjacyjnych wyrażeniach i ich głosowej ekspresji ze znaczeniem ironii, lekceważenia czy nawet sarkazmu, co może wywoływać u ucznia odczucie nieposzanowania jego godności, stłumienia jego aktywności, a nawet prowokować reakcje agresywne;

- działania komunikacyjno-edukacyjne nauczyciela uwzględniające tylko jego własne motyw-y, cele i postawy propozycjonalne (przekonania, wartości, preferencje itp.); ich przejawy to: nieszczerłość, obojętność i nieczułość na mo-

tywy i potrzeby innych związane z oczekiwaniami uznania, szacunku, identyfikacji; liczą się tylko cel i osiągnięcia; przykładem reakcji na tego typu działania nauczyciela języka angielskiego może być spotkanie grupy licealistów po egzaminie maturalnym, w czasie którego (według relacji jednego z nich) przedrzeźniali wypowiedzi swojego nauczyciela i palili przyniesione zeszyty i podręczniki; nasuwa się pytanie, czy uzyskane przez nauczyciela wysokie wyniki nauczania języka angielskiego neutralizowały zapamiętane przez uczniów odczuwanie dyskomfortu w czasie nauki tego języka i rekompensowały utratę części ich dobrostanu?

Przedstawiony wyżej wykaz rodzajów zakłóceń i barier ekologicznego komunikowania/się pedagogicznego, rzecz oczywista, nie jest kompletny, gdyż uwzględnia tylko wybrane kontekstualne i osobowościowe – nauczycielskie ich sprawstwo. Każdy z zasygnalizowanych przejawów tych zakłóceń i barier mógłby być egzemplifikowany i stanowić przedmiot pogłębionej analizy. Pomiąłem, ze względu na ramy tego artykułu, uczniów jako sprawców zakłóceń i barier komunikowania edukacyjnego, relacji międzyosobowych nauczyciel–uczniowie i relacji rówieśniczych.

Wiadome przemiany we współczesnym świecie, nasilająca się wszechobecność e-komunikacji, generowany socjokulturowo imperatyw *mieć, aby żyć* (a ściślej *mieć, aby zaspokajać* wciąż niewyczerpane, narastające potrzeby) oprócz wszystkich pozytywów stwarzają nowe ekologiczne wyzwania w wymiarze subiektywno-indywidualnym i kolektywnym, które ograniczają odczucie dobrostanu zarówno w okresie edukacyjnym, jak i postedukacyjnym.

LITERATURA

- Bodalew, A.A. 1981. „O sostojanii i zadaczach razrabotki psichologii poznaniya lud'mi drug druga”. W: **Psichologija mieźlicznostnogo poznania**. Moskwa.
- Boski, P. 2009. **Kulturowe ramy zachowań społecznych**. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bugajski, M. 2007. **Język w komunikowaniu**. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- de Chardin, T. 1966. **Wybór pism**. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Czachorowski, S. 1996. „Rozwój człowieka w integrującej się noosferze. Biologiczna opcja duchowego rozwoju”. W: **Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie**. 5. 20–31.
- Dobek-Ostrowska, B. (red.). 2001. **Nauka o komunikowaniu. Podstawowe orientacje teoretyczne**. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Faure, E. 1975. **Uczyć się, aby być**. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goffman, E. 2000. **Człowiek w teatrze życia codziennego**. Warszawa: Aletheia.
- Golka, M. 2008. **Barьеры w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne**. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hartley, P. 2006. **Komunikowanie interpersonalne**. Wrocław: Astrum.
- Hejnicka-Bezwińska, T. 2008. **Pedagogika ogólna**. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Kruszewski, K. 1987. **Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej**. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kruszewski, K. (red.). 1992. **Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela**. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kunicyna, W.N., Kazarinowa, N.W. i W.M. Pogolsza. (red.). 2002. **Mieżlicznostnoje obszczenije**. Sankt-Peterburg.
- Kurcz, I. 2000. **Psychologia języka i komunikacji**. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Leech, G. 1983. **Principles of pragmatics**. London: Longman.
- Leontjew, A.A. 2007. **Psychologija obszczenija**. Moskwa.
- Morreale, S.P., Spitzberg, B.H. i J.K. Barge. (red.). 2008. **Komunikacja między ludźmi**. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Muraszow, A.A. 2007. **Pedagogiczeskaja ritorika**. Moskwa.
- Nęcki, Z. 2000. **Komunikacja międzyludzka**. Kraków: Antykwa.
- Obozow, N.N. 1981. „O triechkomponentnoj strukturie mieżlicznostnogo wzaimodiejstwija”. **Psichologija mieżlicznostnogo poznania**. Moskwa.
- Okoń, W. 2003. **Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej**. Warszawa: ŻAK Wydawnictwo Akademickie.
- Okoń, W. 2007. **Nowy słownik pedagogiczny**. Warszawa: ŻAK Wydawnictwo Akademickie.
- Pezda, A. 2011. **Koniec epoki kredy**. Warszawa: Agora SA.
- Retter, H. 2005. **Komunikacja codzienna w pedagogice**. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Searle, J. 1987. **Czynności mowy**. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Serija izbrannyh biografij: Wiernadskij G.A.*, Moskwa 1994.
- Szkudlarek, T. i B. Śliwerski. (red.). 1993. **Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki**. Kraków: Impuls.
- Sztejnberg, A. 2002. **Podstawy komunikacji społecznej w edukacji**. Wrocław: Astrum.
- Woźniewicz, W. 1995. „O terapii i neutralizacji bojaźni komunikacyjnej”. **Glottodidactica** 1995. No XXIII. 167–172.
- Woźniewicz, W. 2007. „Z zagadnień formowania kompetencji dyskursywnej na zaawansowanym poziomie nauki języka obcego”. **Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Folia 42. Studia Russologica** I. 79–87.
- Zaporowski, A. 2006. **Czy komunikacja międzykulturowa jest możliwa? Strategia kulturoznawcza**. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.



ПРОБЛЕМЫ КЛАССИФИКАЦИИ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Медицина является одной из самых древних из всех наук, ибо насчитывает несколько тысячелетий. Медицинская и биологическая терминология достигли наибольшей степени интернационализации по сравнению с терминологией других наук. Эту терминологию можно было почерпнуть из вавилонских записей и из древнегреческих вед, из египетских папирусов и китайских иероглифических рукописей, индоевропейских языков и др. (*бронх, карцинома, нефрит, полип, сифилис, тиф, холера, эпидемия и др.*).

Массив современной медицинской терминологии огромен. Установить полное словесное богатство медицины не представляется возможным, т.к. очень трудно с достаточной точностью определить границы ее областей, разделов, подразделов, не говоря о пограничных с медициной областях знаний. Язык медицины представляет собой, сложное образование, словарь которого включает в свой состав, с одной стороны специальную системно представленную терминологию, а с другой стороны общенаучную и порой общеупотребительную.

Ежегодно фонд медицинской лексики пополняется сотнями новых наименований. Специфичность (количественная и качественная) наполнения языковыми средствами текстов у представителей разных медицинских специальностей весьма велика.¹ Реально функционирует в каждом из развитых языков, в том числе и в польском, уже около 400 тысяч медицинских единиц. Особенно конец 20 века и начало 21 является переломным в пополнении медицинской терминологии. Появление новых

¹ По данным Всемирной организации здравоохранения в настоящее время насчитывается около 200 медицинских специальностей, из которых 30 являются основными.

понятий требует поиска наиболее адекватного их вербального выражения. Уместно здесь упомянуть актуальную и сегодня констатацию Г. Винокурова, что «... термины не появляются, а придумываются, творятся по мере осознания их необходимости.»²

Значительный вклад в разработку теории термина (в том числе и медицины), внесли исследования В.П. Даниленко (1977, 1986)³; В.М. Лейчика (1983, 1986, 1990, 1992)⁴; С. Гайды (1982)⁵, наиболее полное описание современную терминологию как в рамках общей лексикологии, так и в семантическом, термиобразовательном и грамматическом аспектах. Эти и другие авторы заняты такими проблемами, как: рассмотрение терминов как лексических единиц языков науки и техники (П.Н. Денисов, 1980)⁶, определение специфических признаков их семантики, морфологии, словообразования (В.П. Даниленко, 1982; Я. Заневски, 1985, 1987; А.И. Моисеев, 1973)⁷; разработка научных основ унификации терминов и прикладных аспектов использования их совокупностей (Б.Н. Головин, Р.Ю. Кобрин, 1987; Я. Заневски, Р. Хайчук, 1999, Я. Заневски, 2005; Р.Ю. Кобрин, 1987; М.Н. Чернявский, 1984)⁸ и др. Продолжается изучение многих отраслевых совокупностей терминов в их парадигматике синтагматике (А.С. Герд 1980; Я. Заневски, Б. Загурска, А. Стельмашук 1996, 1998, 1999;

² Винокур, Г.О. 1939. „О некоторых явлениях словообразования в русской терминологии.“ **Труды МИИФЛИ.** Москва. т.1.

³ Даниленко, В.П. 1977. **Русская терминология: Опыт лингвистического описания.** Москва. Даниленко, В.П. 1986. „Актуальные направления лингвистического исследования русской терминологии.“ В кн.: **Современные проблемы русской терминологии.** Москва: «Наука». 5–23

⁴ Лейчик, В.М. 1983. „О некоторых современных способах словообразования.“ В кн.: **Особенности словообразования в терминосистемах и литературной норме.** Сб. Научных трудов. Владивосток. 5–15.

⁵ Gajda, S. 1982. **Podstawy badań stylistycznych nad językiem.** Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

⁶ Денисов, П.Н. 1980. **Лексика русского языка и принципы ее описания.** Москва.

⁷ Даниленко, В.П. 1982. „Еще раз к вопросу кратких вариантов терминов.“ В кн.: **Культура речи и технической документации. На материале ГОСТ и специальной литературы.** Москва: «Наука»: 36–52. Заневски, Я. 1985. **Подъязык медицины и его минимизация в учебных целях.** Белосток. Заневски, Я. 1987. „Подъязык медицины и его особенности.“ В сб.: **Język nauki – subjęzyki i ich aspekt glottodydaktyczny.** Warszawa. 99–105; Моисеев, А.И. 1973. „Специальная терминология и лексика общего употребления (на материале лиц по профессии).“ В кн.: **Лексика. Терминология. Стили.** Горький, 2. 66–75.

⁸ Головин, Б.Н. и Р.Ю. Кобрин. 1987. **Лингвистические основы учения о терминах.** Москва: «Высшая школа». Zaniewski, J. и R. Hajczuk. 1999. **Podręczny słownik medyczny: polsko-rosyjski i rosyjsko-polski.** Warszawa: PZWL. Zaniewski, J. (red.). 2005. **Polsko-łacińsko-angielski leksykon diagnostyczny.** Warszawa: „Poltext”; Чернявский, М.Н. 1984. „Краткий очерк истории и проблем упорядочения медицинской терминологии.“ В кн.: **Энциклопедический словарь медицинских терминов.** Москва: «Советская энциклопедия». 410–425.

Л.Л. Кутина 1976; К. Люцинбски 1994; Ф.П. Сороколетов 1988; Д.Н. Шмелев, 1971; Я. Ядацка 1981)⁹ и др. Развиваются теоретические исследования и практические наблюдения по изучению функционирования терминов в связных текстах, их текстообразующей функции (Д.А. Пекарская 1979; О.Д. Митрофанова 1985; А. Стельмашук 1991; Я. Заневски 1996, 2000, 2001, 2005)¹⁰ и др.

Лингвистические аспекты лексики вообще и терминологической (например медицинской) в частности, помимо вмогочисленных работ, остаются еще недостаточно разработанными и методически стройными. Причина – возрастающее число лексикографируемых параметров. Так Ф.П. Сороколетов (1988)¹¹, ссылаясь на посчеты Ю.Н. Караулова, отличает в русском языке 63 лексикографируемых параметра (орфографический, акцентологический, грамматический, стилистический, семантический, словообразовательный и др.).

⁹ Герд, А.С. 1976. „Терминологическое значени и типы терминалогических значений.” В кн.: **Проблематика определений терминов в словарях разных типов**. Ленинград: «Наука». 101–107; Zaniewski, J. 1996. **Język nauki – medycyna**. Białystok: Wyd. AMB; Заневски, Я. 1998. „Медицинская терминология сегодня.” В кн.: **Русистика: лингвистическая парадигма конца XX века**. С-Петербург: Из-во Петербургского университета. 193–197; Заневски, Я., Загурска, Б. и А. Стельмашук. 1999. „Проблемы классификации научной терминологии (на примере медицины).” В кн.: **Исследования по русскому языку**. Калишан, Е. (ред.). Познань; Кутина, Л.Л. 1976. „Термин в филологических словарях (к антитезе энциклопедическое – филологическое).” В кн.: **Проблематика определений терминов в словарях разных типов**. Ленинград: «Наука». 19–30; Jadacka, H. 1981. „Z zagadnień polskiej terminologii technicznej.” W: **Współczesna polszczyzna**. Pod red. H. Kurkowskiej. Warszawa: PWN; Люциньски, К. 1993. „Системность терминологии и прблематика определения термина.” **Stylistyczne konfrontacje**. Opole. 189–195; Сороколетов, Ф.П. 1988. „О словаре современного русского языка.” **Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре**. Москва. 22.

¹⁰ Пекарская, Л.А. 1979. **Речевое функционирование составных терминов**. Афтореф. Дис. Канд. Филол. Наук. Горький; Митрофанова, О.Д. 1985. **Научный стиль речи: проблемы обучения**. Москва: «Русский язык»; Стельмашук, А. 1991. **Диалогизация в научном и научнопопулярном стилях современного русского литературного языка и место в ней вопросо-ответного комплекса**. Белосток: Из-во БМА; Заневски, Я. и А. Стельмашук. 1996. „Стилевая дифференциация русской речи: дискуссионные теоретические вопросы и методические импликации.” **Lingwodydaktyczny opis i praktyka nauczania języka rosyjskiego w socjokulturowym kontekście współczesności**. (III). Warszawa: Wyd. ZG PTR. 159–164; Заневски, Я. и А. Стельмашук. 2000. „Коммуникативные текстовые ситуации в медицинской литературе.” В кн.: **Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка**. Варшава; Заневски, Я. и Б. Загурска. 2001. „Структурно-смысловое строение текстов медицинской статьи.” В кн.: **Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка**. Варшава. 147–150; Заневски, Я. и Б. Загурска. 2005. „Кросс-референция как часть отношений между объектами и их наименованиями в медицинском тексте.” W: **GLOTTOIDACTICA XXX/XXXI**. Poznań: UAM. 277–282.

¹¹ Сороколетов, Ф.П. 1988. „О словаре современного русского литературного языка.” В кн.: **Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре**. Москва. 10–20.

Разграничить, например, специальную (медицинскую) терминологию¹² и общенаучную не всегда легко. Многие слова общенаучной лексики (*система кровообращения*) общеупотребительной (обиходной) (*бронхиальное дерево, позвоночный столб*) приобретают терминологический характер не сами по себе, а в сочетании с другими словами. Порой невозможно установить также границы между отдельными темами, то есть семантическими областями, поскольку эти области незаметно входят одна в другую.

Слова специальные не однородны по своему составу и назначению. Одни из них тесно связаны с понятиями медицинской науки и отражают этапы познания явлений природы (*кость, мышца, грипп, здравоохранение, хирургия*). Это собственные термины. Назначение других – именовать предметы, с которыми имеет дело исследователь или практик-медик (*щипцы Гоффманна, валидол, аспирин, «Польфа»*). Это – номенклатурные обозначения (номены). Связь их с понятием не столь велика, как у терминов. К номенклатурным наименованиям обычно относят марки отдельных приборов, инструментов, аппаратов, фирменные, товарные знаки лекарственных средств и т.п. Термины как правило – долгожители. Номенклатурные наименования (в их узкотерминоведческом смысле) быстрее заменяются другими, исключаются из практики, поскольку быстрее устаревают.

Начиная с античности, медицинская терминология формируется на двуязычной греко-латинской основе. Всемирная организация здравоохранения установила в качестве международного языка для названий лекарственных средств латинский язык. Словарный состав медицины постоянно развивается путем изменения и развития значений существующих слов, путем создания новых слов по действующим словообразовательным моделям т.е. с помощью аффиксации или сложения греко-латинских терминоэлементов. Весьма редко в настоящее время образование новых терминов происходит семантическим способом.

Важным источником развития и обогащения медицинской лексики является также заимствование. Научная терминология, лежащая почти целиком за пределами основного словарного фонда, весьма проницаема в отношении иноязычных заимствований и насчитывает в своем составе большое количество слов иностранного происхождения. С одной стороны, словарный состав языка растет в основном за счет профессиональной

¹² Под медицинским термином мы понимаем слово или словосочетание, являющееся названием научного понятия или объекта, входящего в систему понятий или объектов медицинской науки. В зависимости от объема отражаемого объекта выделяются видовые, родовые и подвидовые термины. В зависимости же от выражаемого понятия термины делятся на номенклатурные, собственно понятийные и переходные (номенклатурно-абстрактные).

лексики вообще и научной терминологии в частности. С другой стороны, развитие научной терминологии отражает развитие самой науки, а наука не может полноценно развиваться без наличия широких международных связей, широкого международного обмена мнением, опытом, достижениями. При этом неминуемо происходит заимствование отдельных иноязычных слов. В процессе перехода в национальные языки латинские интернациональные термины подвергаются в той или иной степени фонеморфологическим изменениям, что всегда неизбежно при заимствовании слова одного языка другим. В то же время они становятся органической частью национального языка. Термины, возникшие на базе классических языков, легко избегают полисемии, выражают точное, фиксированное значение, не имеют ложных ассоциаций, не ограничивают своих словообразовательных возможностей, легко уживаются с отечественными и легко создают гибридные по составу термины. Их характеризует смысловая доступность, краткость, точность и простота в образовании. Никакое другое слово, кроме заимствованного, не позволяет с такой определенностью терминологизировать тот или иной объект. Оно всегда однозначно.

Русская и польская медицинская терминология представляют собой определенную систему. Хотя они и зависят от международной системы, однако у них выработались определенные механизмы перехода иностранных слов в национальные системы, что способствует простоте и удобству этих терминологий.

Тематически терминологическую медицинскую лексику традиционно представляют следующие проблемные группы:

– названия или описание частей тела и органов (*артерия, белок, бедро, желудочно-кишечный тракт, кость, кровь, лейкоцит, мышца, нерв, печень, почки, ткань, тонус, фасция, эритроцит и др.*) – их более 10 000 единиц;

– названия болезней, симптомов, синдромов, функциональных реакций, названия рефлексов, морфологических и физиологических нарушений – их более 50.000 наименований (*аллергия, ангина, антитело, грипп, возбудитель, вирусный гепатит, глаукома, дыхательный рефлекс, синдром дуги аорты и др.*);

– названия методов лечения и исследования в экспериментальных дисциплинах – 55 000 (*амблаторная терапия, больничное лечение, гормональная терапия, диагноз, компьютерная томография, электро-стимуляция и др.*);

– названия (научные и коммерческие) лекарственных средств, их применение и воздействие – 110.000 (*антибиотик, Беталок ZOK 50, болеутоляющее средство, Валидол, витамин, Нилогрин, Опакорден, подача лекарства внутривенно, подкожно, перорально, снотворное, таблетка, порошок и др.*);

– названия отраслей медицинской науки – до 1000 (*акушерство и гинекология, гистология, дерматология, микрохирургия, неонетология, окулистика, педиатрия, стоматология, травматология, хирургия, и др.*);

– названия, связанные с вопросами гигиены населения, предупреждения ряда заболеваний с позиции современных достижений медицины – (*вакцинация, диета, прививки, профилактика, профилактический осмотр, пандемия, правила гигиены, режим дня, эпидемия и др.*);

– названия, связанные с современными достижениями, с развитием новых медицинских наук и вопросами техники в медицине (*ген, искусственные клапаны, изотопы, искусственные органы, маркер, трансплантация, электронная микроскопия и др.*);

– названия медицинских учреждений (*аптека, амбулаторий, больница, клиника, диспансер, консультация (женская, детская, психического здоровья), лаборатория (анализов), медпункт, профилакторий, санаторий, санитарно-эпидемическая станция, скорая помощь и др.*).

Термины указанных микросистем состоят в определенных отношениях и связях между собой на уровне макротерминосистемы, что отражает двойственную тенденцию прогресса – дальнейшую дифференциацию медицинских наук (*хирургия – нейрохирургия*), с одной стороны, и их усиливающуюся обусловленность, интеграцию, с другой.

Наступает стихийный, во многих случаях неуправляемый рост терминологического фонда: засорение неполноценными и ненужными терминами, их неточность, расплывчатость, многозначность, обильная синонимия многих терминов¹³. Объективной причиной затруднений в реализации терминологических требований (краткости, точности, однозначности, адекватности и однооформленности), следует считать то, что ведущие области медицины до сих пор не располагают полными классификационными иерархическими схемами понятий, каждое звено которых можно было бы выразить идентично понимаемыми терминами.

Однако есть и положительные примеры: согласованность достигнута морфологами, согласовавшими соответствующие международные анатомические и гистологические номенклатуры, фармакологами – в области присваиваемых лекарственным веществам международных патентованных наименований, а также терапевтами в области унификации медицинских диагнозов¹⁴. Всемирная организация здравоохранения выработала систему

¹³ Сейчас *пневмонией* называют 93 формы болезни, вызванные патогенной флорой. Другие воспалительные заболевания легких инфекционной природы (пыль, ожоги, аллергия) называют *пневмонитами* или *альвеолитами*.

¹⁴ См. *Polsko-laciński angielski leksykon diagnoz medycznych* pod red. Jana Zaniewskiego, Warszawa „Poltext”, 2005, 1095 s. Zawiera on ponad 15 000 haseł (każde w trzech językach wraz z kodami Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (Rewizja X).

унификации и стандартизации медицинских диагнозов. Сейчас во всем мире каждый отдельный диагноз имеет только одну формулировку подкрепленную добавочно буквенно-цифровым кодом. Например, *инфекционные и паразитные болезни* имеют код А00-В99, *болезни дыхательной системы* – J00-J99; *болезни кожи и подкожной ткани* – L00-L99, *болезни моче-половой системы* – N00-N99. Такая унификация и стандартизация диагнозов создает условия для того, чтобы врачи на любом языке могли применять одинаковые понятия для определения болезней и медицинских процедур с которыми они встречаются. Это позволяет избегать применения локальных, часто неадекватно понимаемых названий заболеваний и процедур. Не допускает также манипуляций статистическими данными при классификации многих болезней и облегчает оценку медицинской процедуры.

Наиболее широкое распространение в микросистемах медицинских терминов имеет классификация, построенная по родо-видовому принципу. Однако не всегда удается построить классификацию по однопризнаковой основе – одному критерию для деления. Трудности возникают, когда при построении классификации схем терминологии болезней принимают то этиологию, то эпидемиологию, то патоморфологическую или клиническую характеристику¹⁵.

Отсутствуют классификационные схемы многих патоморфологических субстратов, патологических процессов и состояний, количественных и качественных диагностических показателей, симптомов и синдромов, методов диагностики, профилактики и лечения, хирургических операций и др. Где отсутствуют рациональные классификационные схемы, там отрицательно складывается адекватность и точность содержания медицинских терминов, состав их звуковых комплексов, которые не всегда выражают наиболее существенные классификационные признаки. Например, названия инфекционных и паразитарных болезней построены по: а) морфологическому признаку (*инфекционный гепатит*); б) названию возбудителей (*иерсиноз*), в) имени автора впервые более или менее точно описавшего болезнь (*болезнь Брилла*), г) названию места, где болезнь впервые выявлена (*кримская геморрагическая лихорадка*). В названиях некоторых болезней используются цифровые (*пятая болезнь, шестая болезнь*) или буквенные обозначения (*Ку-лихорадка* – от первой буквы английского слова *queer* – неясный, неизвестный).

¹⁵ Примером сложности и многоплановости в области терминологии медицины могут служить названия лекарств. В основе этих названий имеются: а) научные наименования (*ацидум ацетилосалициликум*); б) наименования, связанные с производством (*СООН-ООСНЗ*), в) наименования в сфере торговли (*аспирин*).

Нет также однопризнаковой основы в наименованиях анатомических объектов. Например, в названиях около 600 скелетных мышц человека отражены самые различные признаки: форма (*грушевидная м.*, *дельтовидная м.*), разчлененность (*многораздельная м.*), место прикрепление (*локтевая м.*, *четырёхглавая мышца бедра*), функция (*м. сжимающая глотку первая*, *м. поднимающая плечо внутренняя*), эпонимия (*м. Брюкке*, *м. Мюллера*), комбинационные (*грудноключично-сосцевидная м.*). Нам кажется, что наиболее существенным признаком для классификации мышц является функция этих анатомических частей тела. Следовало бы добиваться при построении терминов, чтобы в пределах одной термосистемы изменяемые части звуковых комплексов выражали признак, принятый за основу деления, например, локализацию (*аневризма аорты*, *артериальная аневризма*, *артериоловеноулярная аневризма* и др.) или этиологию (*амебный гепатит*, *бруцеллезный гепатит*, *волчаночный гепатит*, *лучевой гепатит*). Из-за того, что большая часть медицинских понятий классифицируется одновременно по различным основаниям деления, имеем термины с различными (изменяемыми) частями. Например, наряду с терминами *вирусный гепатит* и *холестатический гепатит* существует термин *холестатический вирусный гепатит*, хотя все эти три термина обозначают одно и то же.

Термины должны быть мотивированными, а термин считается мотивированным, если специалист улавливает семантическую связь между производящими и произвольными звуковыми комплексами слов или между вторичным значением одного и того же слова. Примером такой мотивировки могут служить следующие термины: *родо/вспоможение*, *здорово/охранение*, *косо/глазие*, *жултуха*, *потница*, *стрептококковая пневмония*, *гипо/трофия*, *а/витаминоз*, *грудная клетка*, *молоточек*, *наковальня*, *вертел*, *дрейф* и др. Мотивировка осознается главным образом в момент создания нового термина или придания обиходному слову специального значения. Позже, когда термин становится привычным, перестает актуально ощущаться и его мотивировка (ср., например, *скарлатина*, *чума*, *кашель*, *лихорадка*, *легкие*, *сыпной тиф*, *ветряная оспа* и др.).

Очередной проблемой современной медицинской терминологии является перегрузка ее эпонимией, а частично топонимией, которые не несут никакой информации о содержании понятия и часто служат источниками ошибок и путаницы.

Для обозначения многих понятий употребляются эпонимы, т.е. наименования образованные от собственных имен врачей, ученых, литературных персонажей и т.д., например, *болезнь Боткина*, *зажим Кохера*. Эти термины создавались первооткрывателями соответствующих отраслей медицины при отсутствии достаточной терминологической

и теоретической базы, без развитой таксономии. Пик активности такой номинации был связан с эпохой научно-технической революции, массовых открытий в области биологических наук.

Рост эпонимов связан с тремя фактами: 1) желанием увековечить имена врачей, впервые открывших или описавших данное явление; 2) невозможностью подыскать удовлетворительный квалификативный термин; 3) опережением описания симптомов и синдромов перед их правильным научным истолкованием¹⁶. На наш взгляд, должны сохраняться синонимы – эпонимические термины, от которых образованы производные слова, давно и прочно вошедшие в медицинскую терминологию, например, *верхнечелюстная пазуха – гайморов пазуха* (производное: *гайморит, гайморотомия*). Также должны сохраняться, в силу их краткости и привычности, хирургические инструменты типа: *зажим Кохера, горсет Гоффы, щипцы Гоффманна* и др. Однако устраняя некоторые эпонимы нельзя представлять мотивировку нового термина в качестве некоего анализа дефиниции, вместо краткого наглядного ориентира. Примером такой неудачи является попытка заменить эпонимы: *болезнь Кугельберга-Валандера* на *прогрессирующая мышечная дистрофия с фибриллярным подергиванием* или же *синдром Бюро-Барьера* на *несемейная псевдо-синдромиелитическая язвенно-мутилирующая акропатия*.

В настоящее время этот тип терминообразования утрачивает свою актуальность или переосмысливается. Например, *болезнь Боткина* заменено наименованием *вирусный гепатит* и т.д.

Труднорешаемой проблемой в упорядочении медицинской терминологии является синонимия. О синонимии как явлении нежелательном в языке медицины можно спорить, так как, с одной стороны синонимы приносят дополнительные оттенки при обозначении понятия или объекта, а с другой – научная речь стремится к экономии, однозначности, точности, четкости обозначаемого понятия или объекта. Отрицательную роль синонимии особенно чувствовалась в медицинских диагнозах. В период глобализации многих отраслей науки, в том числе и медицины, унификация и стандартизация медицинских понятий имеет ключевое значение для каждой страны. Является также фактом консолидация медицинской научной среды различных стран с целью промирования определенных

¹⁶ В неврологии эпонимы составляют около 30% всего терминологического фонда. Исключительно велик процент эпонимов и в номенклатуре симптомов и синдромов. Иногда несколько различных симптомов называют именем одного и того же автора, например, есть более 10 симптомов и рефлексов Бехтерева, 4 менингеальных симптомов Брудзинского, 5 симптомов Бабинского и т.д. Многие эпонимические термины состоят из двух, трех и даже четырех имен, что делает их громоздкими и неудобными, например, *Парадизо-Грива-Ангелери-Бенедетти болезнь, Бланта-Эрлахера-Бизинья-Бербера синдром*.

стандартов наименований, связанных со стандартами деятельности в рамках этих процедур. Все области клинической медицины перегружены синонимией, причем в некоторых дисциплинах их количество достигает 25–40% всего терминологического фонда¹⁷.

Неупорядченность русской (а также польской) медицинской терминологии является весомым препятствием при обмене научной информации, создает трудности при адекватном научном переводе медицинской литературы, создании словарей и медицинских учебников, обучении студентов и специалистов.

Стремление к максимальной экономии речевого сигнала привело к широкому использованию в подязыке медицины несколько структурных типов аббревиатур: (1) звуковых и буквенных (*БЦЖ, ВОЗ, РАМН, СПИД* и др.); (2) слоговых (*местком, санэпид* и др.); (3) смешанных (*УВЧ-терапия, академкдиника, ампер-час* и др.); (4) усеченных (*анат., мед., биол., д-р, проф.* и др.); (5) частично сокращенных (*медучеба, мкюри, здравотдел* и др.); (6) графических (*кг, им., мм, вр.* и др.).

Ни один отраслевой словарь не отличается таким богатством многообразия именуемых объектов и понятий профессиональной деятельности, как словарь медицины, т.к. медицина обуславливает кумулятивный характер медицинского знания. В ней сохранены все сформулированные в процессе развития науки этапы познания.

В последнее время особенно велик прирост названий для новых методов инструментального и аппаратурного обследования больных, способов диагностики и лечения, вариантов оперативных доступов, хирургических операций и вмешательств, лекарственных средств. Условно их можно представить следующим образом:

Названия новых или вновь вошедших в обиход медицинских специализаций, методик, учений и направлений: *сексуология* – учение о половой жизни; *геронтология* – учение о механизмах старения; *диетология* – учение о лечебном питании; *криология* – лечение холодом; *наркология* – учение о лечении наркомании; *неонатология* – обслуживание детей до двух месяцев; *радиология* – учение о действии радиации, радиоактивных препаратах и лечении заболеваний; *санология* – учение о здоровом образе жизни; *фитотерапия* – лечение растениями; *евгеника* – учение о наследственном здоровье человека; *ароматерапия* – лечение запахами; *эстетотерапия* – лечение с помощью произведений искусства; *иглорефлексотерапия* – воздействие на активные точки иглоукалыванием; *психотерапия*

¹⁷ Международная классификация болезней упоминает более 50 000 наименований, хотя фактически нозологических названий болезней имеется около 1300–1500, остальные 39 000 – это синонимы.

– психическое воздействие словами; *фруктотерапия* – лечение фруктовой диетой; *гормонотерапия* – лечение гормональными препаратами; *магнитотерапия* – лечение магнитными полями; *акупунктура* – лечение иглоукалыванием; *акупрессура* – лечение надавливанием на активные точки; *мануальная терапия* – лечение с помощью рук; *ринопластика* – косметическая операция по улучшению формы носа; *экстрасенсорика* – операция на молочных железах; *биоимплантация* – вживление инородного тела; *эпиляция* – в косметологии удаление волос; *лифтинг* – подтяжка кожи лица; *боди-билдинг* – система атлетических упражнений на тренажерах для развития мускулатуры; *элитная стоматология* – лечение зубов дорогостоящими препаратами и оборудованием; *брекет-система* – вживление имплантата, применение декоративных накладок; *лазерная хирургия* – хирургическое вмешательство с помощью лазерного луча; *нейролингвистическое программирование* – психотерапевтическое воздействие с целью выработки поведенческих реакций на слова-ключи; *акупунктурное программирование* – воздействие иглоукалыванием для достижения эффекта снижения веса, алкогольной зависимости, наркомании ит.п.; *нетрадиционная медицина* – общее название лечения не использованного в официальной медицине; *компьютерная микроволновая терапия* – лечение при помощи микроволн; *кодирование* – психотерапевтический метод лечения от вредных привычек (курения, алкоголизма, наркомании).

Названия заболеваний, патологий, поражающих здоровье факторов: *иммунодефицит* – дефект иммунной системы; *йододефицит* – недостаток йода в организме; *биопатогенный* – оказывающий вредное действие на здоровье; *наркомания* – болезнь, влечение к наркотикам; *токсикомания* – пагубное пристрастие к токсическим веществам; *видеомания* – болезненное пристрастие к просмотру видеофильмов; *канцерофобия* – боязнь заболеть онкологическими заболеваниями; *уколофобия* – боязнь инъекций; *логопатия* – общее название речевых расстройств; *депрессия* – угнетенное, подавленное состояние; *стресс* – состояние напряжения человека и животного; *коллапс* – резкое падение кровяного давления и упадок сердечной деятельности; *шок* – угрожающее жизни состояние, возникшее как реакция организма на любую травму; *транс* – помрачение состояния и автоматичность поступков при некоторых психических расстройствах; *компьютерная зависимость* – болезненное пристрастие к компьютерным играм; *социальные болезни* – о болезнях, связанных с условиями жизни.

Названия лекарственных средств и химических препаратов. Поскольку их очень много и в каждой стране они имеют свое коммерческое название, мы приведем лишь основные группы этих медикаментов, без перечисления коммерческих названий, например: *биопротекторы* – вещества, усиливающие защиту организма; *контрацептивы* – антибиотики, гормональные

средства для предупреждения беременности; *тесты* – вещества для проведения тестирования; *психотропные средства* – химические препараты действующие на психику; *анаболики* – стимуляторы роста мышечной массы, повышения силы; *адаптогенные препараты* – вещества повышающие работоспособность и выносливость в неблагоприятных условиях; *гербалайф* – препараты растительного происхождения для коррекции фигуры и защиты организма от вредных воздействий окружающей среды; – *биодобавки* – биологически активные добавки (пищевые); *иммуномодуляторы* – препараты укрепляющие иммунную систему; *гистаминная группа* – противоаллергические препараты; *антациды* – препараты для лечения желудочно-кишечного тракта; *жаропонижающие средства*; *противопростудные препараты*; *муколитические средства* – для отхаркивания; *витамины* и др.

Названий медицинской техники и образованных на их основе названия действий по ее применению, например: *лапараскоп* – прибор для эндоскопического обследования и лечения органов брюшной полости и малого таза; *гастроскоп* – прибор для обследования и лечения полости желудка и двенадцатиперстной кишки; *эндоскоп* – прибор для диагностики и лечения толстой кишки; *УЗИ* – прибор для ультразвукового исследования; *скеннер* – прибор для исследования злокачественных опухолей с помощью радиоактивных изотопов; *брекет-система* – стоматологический прибор для исправления прикуса; *очки-тренажеры* – очки укрепляющие глазные мышцы, снижающие близорукость, дальнозоркость, косоглазие, снимающие спазмы при утомлении; *витафон* – виброакустический аппарат увеличивающий капиллярный кровоток и лимфоток; *маг* – прибор увеличивающий слабое электромагнитное поле для лечебного воздействия на ткани и сосуды; *реанимобиль* – специализированная машина скорой помощи для реанимации больного и др.

Названия медицинских учреждений пополнилось такими терминами, как *хоспис* – больница для неизлечимых больных в последней стадии заболевания; *центр* – объемное медицинское научно-лечебное учреждение. Новые социальные условия привели к распространению малых форм лечебных учреждений, в названиях которых включены слова *кабинет*, *пункт*, *станция* и т.д.

Из выше сказанного можно сделать вывод, что распространение новой медицинской лексики наблюдается в областях: а) наименований новых направлений медицины; б) распространенных заболеваний; в) новых лекарственных препаратов и приборов, г) медицинской диагностической и операционной аппаратуры. Развитие медицинской терминосистемы происходит в основном за счет новообразований и заимствований из современных языков. Кроме прямых заимствований латинских и греческих

терминов, в русской медицинской терминологии существует большое количество слов, созданных из греко-латинских элементов: *онкография* – греч. *onkos* (масса, объем) + греч. *grapho* (писать, изображать); *дисгерминома* (карцинома яичника эмбриональная) – греч. *dys-* приставка, обозначающая отклонение от нормы, нарушение функции + лат. *germen, germenis* – *росток, зародыш* + *ома*. Этот способ в настоящее время является одним из самых активных и перспективных способов терминообразования.

В последнее время язык медицины все больше и больше пополняется метафорой, что является новым явлением в языке медицинских научных текстов.

В научной традиции метафора не находилась в поле зрения лингвистики, стилистики и т.п. До 70–80 годов XX века метафора в куругу языковых проблем научного познания не фигурировала. Метафорично – считалось «ненаучно». Господствовало мнение, что наличие метафоры в языке науки, в том числе медицины, не вписывается и противоречит нормам собственно научной рефлексии. Р. Хонек (1980)¹⁸, а также Я. Заневски (1981)¹⁹, Л. Кишкель 1994²⁰ анализируя возрождение интереса к метафоре в сфере науки называет «*ренесансом метафоры*». Начиная с древнейших времен, метафорическим языком написаны многие эпизоды истории науки. Ретроспективный анализ обнаруживает мертвые метафоры науки: *масса, поле, сила* и др. Эти стершиеся научные метафоры являются своеобразным продуктом исторических поворотов в науке. Они знаменуют начало качественного нового направления эволюции научного познания.

Современный *ренесанс метафоры* в научном дискурсе и, шире – в научном познании, связан с кризисом традиционной концепции наглядности, вербализации научной новизны и специфическими характеристиками научной новизны, специфическими характеристиками *научно-технической революции*. Метафора способна создавать как образную, так и символическую картины (*белый карлик, черная дыра, голое очарованье, цветная сила*). Смысл метафоры следует раскрывать в совокупности правил того языка, в границах которого она пораждена. Метафору пораждает и продуцирует не язык вообще, именно подъязыки, сферы, в которых она функционирует. Понятийный аппарат науки одновременно сопровождается поиском и разработкой качественно новых *языковых каркасов* с целью освоения нового. Интенсификация нового знания

¹⁸ Konec, R.P. и R.R. Hoffman. 1980. *Cognition and Figurative Language*. Hillsdale. Я.Заневски.

¹⁹ Заневски, Я. 1980. *Основы обучения русскому языку как иностранному научных работников (медиков). Принципы, языковой отбор, этапы и формы*. Белосток.

²⁰ Кишкель, Л. 1994. „Метафоризация терминологической системы.” // *Новые российские реалии и их отражение в современном русском языке*. Олыштын: Из-во АРТ. 90–95

медицинской науки, в настоящее время влечет, за собой и не менее интенсивное продуцирование метафор.

Ведущей функцией метафоры в медицинском тексте является функция когнитивная. Она является средством интерпретации, объяснения, вербализации абстракционного, необыденного (*вторя волна* гриппа, *удар мозга*, *белая книга in vitro*, *хороший холестерол*, *горькая правда опухолевой болезни*, *прелюдия симптомов* и др.).

Некоторые аспекты новизны могут быть осмыслены исключительно посредством метафоры, особенно при «техническом» выборе термина, так и его расшифровки другими специалистами/неспециалистами. Язык – это «система знаков, служащая средством общения, мышления и выражения»²¹

Что касается синтаксического терминообразования как одного из наиболее продуктивных и перспективных способов терминодеривации то оно не отвечает требованиям языковой экономики и поэтому часто заменяется аббревиациями уже существующих и вновь создаваемых составных медицинских терминов.

В заключение отметим, что к наиболее существенным тенденциям в развитии медицинского текста последних лет в целом, следует отнести: а) стандартизацию средств выражения, б) исключения иностилевых элементов, в) нейтрализацию эмоционально-экспрессивных элементов, г) экономику в использовании языковых средств, д) строгую коммуникационную членимость текста, е) возрастающую роль метафоры в медицинском тексте. Под стандартизацией средств выражения понимается известная повторяемость определенных единиц текста, начиная от элементарных (предложение) и кончая сложными образованиями – единицами текста, которые лингвисты определяют как сложное синтаксическое целое, сверхфразовое единство, прозаическая строфа, большой контекст, дискурс, тема, абзац, рассуждение, доказательство, сообщение.

ЛИТЕРАТУРА

- Алексеева, Л.М. 1998. **Проблемы термина и терминообразования**. Пермь, ПГУ.
- Бекишева, Е.В. 2002. „Некоторые аспекты языковой категоризации в медицинской терминологии” // **Научно-техническая терминология: Научно-реферативный сборник**. Вып.2. Москва, Госстандарт России, ВНИИКИ. 11–14.
- Буткевич, В.Ц. 1989. „Современный фонд терминологических медицинских словарей различного типа” // **Проблемы упорядочения медицинской терминологии**. Москва. 50–52.
- Винокур, Г.О. 1939. „О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии.” // **Труды МИИФЛИ**. Москва. т. 1.

²¹ **Философская энциклопедия, в 5-ти томах**. Москва. 1960–1970.

- Герд, А.С. 1976. „Терминологическое значение и типы терминологических значений.” // **Проблематика определений терминов в словарях разных типов.** Ленинград: «Наука». 101–107.
- Головин, Б.К. 1987. **Лингвистические основы учения о терминах.** Москва: «Высшая школа».
- Горьков, Ю.В. 1994. **Словообразовательные парадигмы имен существительных в медицинской терминологии.** Автореф. дис. канд. Филол. Наук. Ташкент.
- Даниленко, В.П. 1977. **Русская терминология. Опыт лингвистического описания.** Москва: Наука.
- Даниленко, В.П. 1982. „Еще раз к вопросу о кратких вариантах терминов.” // **Культура речи в технической документации. На материале ГОСТ-ов и специальной литературы.** Москва: «Наука». 36–52.
- Даниленко, В.П. 1986. „Актуальные направления лингвистического исследования русской терминологии”. // **Современные проблемы русской терминологии.** Москва: «Наука». 5–23.
- Денисов, П.Н. 1980. **Лексика русского языка и принципы ее описания.** Москва.
- Ельцова, Л.Ф. 2000. **Концепты пространства в медицинской терминологии.** Автореф. дис. канд. филол. наук. Рязань гос.мед. ун-т.
- Заневски, Я. 1980. **Основы обучения русскому языку как иностранному научных работников (медиков). Принципы, языковой отбор, этапы и формы.** Белосток.
- Заневски, Я. 1985. **Подъязык медицины и его минимизация в учебных целях.** Белосток.
- Заневски, Я. и А. Стельмашук. 1996. „Стилевая дифференциация русской речи: дискуссионные теоретические вопросы и методические импликации.” // **Lingwistyczny opis i praktyka nauczania języka rosyjskiego w socjokulturowym kontekście współczesności.** (III). Warszawa: Wyd. ZG PTR. 159–164.
- Заневски, Я. 1987. „Подъязык медицины и его особенности.” // **Język nauki – subjęzyki i ich aspekt glottodydaktyczny.** Warszawa. 99–105.
- Заневски, Я. 1998. „Медицинская терминология сегодня.” // **Русистика: лингвистическая парадигма конца XX века.** С-Петербург: издательство Петербургского университета. 193–197.
- Заневски, Я., Загурска, Б. и А. Стельмашук. 1999. „Проблемы классификации научной терминологии (на примере медицины).” // **Исследования по русскому языку.** Под. Ред. Ежи Калишана. Познань. 95–102.
- Заневски, Я. и Б. Загурска. 2001. „Структурно-смысловое строение текстов медицинской статьи.” // **Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка.** Варшава. 147–150.
- Заневски, Я. и Б. Загурска. 2005. „Кросс-референция как часть отношений между объектами и их наименованиями в медицинском тексте.” // **Glottodidactica XXXX/XXXI.** Poznań: UAM. 277–282.
- Кишкель, Л. 1984. „Метафоризация терминологической системы.” // **Новые российские реалии и их отражение в современном русском языке.** Варшава. 90–96.
- Кутина, Л.Л. 1976. „Термин в филологических словарях (к антитезе: энциклопедическое – филологическое).” // **Проблематика определений терминов в словарях разных типов.** Ленинград: «Наука». 19–30.
- Лейчик, В.М. 1983. „О некоторых современных способах словообразования.” // **Особенности словообразования в терминсистемах и литературной норме.** Сб. научных трудов. Владивосток. 3–15.
- Лейчик, В.М. 1986. „О процессе формирования термина (особенности периода первоначального наименования специального понятия).” // **Функционирование терминов в современном русском языке.** Межвузовский сборник. Горький. 32–39.
- Лейчик, В.М. 1989. **Предмет, и структура терминоведения.** Автореф. доктора филол. Наук. Москва.

- Лейчик, В.М. 1990. „Реализация комплексного показателя терминологичности в атрибутивных конструкциях.” // **Особенности словообразования в терминосистемах и литературной норме.** Сб. научных трудов. Владивосток.
- Лейчик, В.М. 1992. „Три похода к проблеме номинативных словосочетаний в терминоведении.” // **Лексика и лексикография.** Сб. научных трудов. Москва. 60–75.
- Люцинский, К. 1993. „Системность терминологии и проблематика определения термина.” // **Stylistyczne konfrontacje.** Opole: WSP. 189–195.
- Митрофанова, О.Д. 1985. **Научный стиль речи: проблемы обучения.** Москва: «Русский Язык».
- Моисеев, А.И. 1973. „Специальная терминология и лексика общего употребления (на материале наименований лиц по профессии).” // **Лексика. Терминология. Стили.** Горький, выпуск 2. 66–75.
- Нишнева, Н.Н. 2011. **Научный дискурс.** Минск: РИВШ.
- Нишнева, Н.Н. 2010. **Технический перевод.** Минск: ВАРБ.
- Нишнева, Н.Н. 2008. **Язык. Культура. Коммуникация.** Минск: ВАРБ.
- Нишнева, Н.Н. 2004. **Английский язык. Теория и практика перевода.** Минск: ВАРБ.
- Пекарская, Л.А. 1979. **Речевое функционирование составных терминов.** Автореф. Дис. Канд. Филол. Наук. Горький.
- Сороколетов, Ф.П. 1988. „О словаре русского литературного языка.” // **Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре.** Москва.
- Стельмашук, А. 1991. **Диалогизация в научном и научнопопулярном стилях современного русского языка и место в ней вопросо-ответного комплекса.** Белосток: Из-во БМА. 10–20.
- Шмелев, Д.Н. 1973. „О третьем измерении лексики.” ж. **РЯШ** 2. 6–11.
- Чернявский, М.Н. 1984. „Краткий очерк истории и проблем упорядочения медицинской терминологии.” // **Энциклопедический словарь медицинских терминов.** Москва: «Советская энциклопедия». 410–425.
- Gajda, S. 1982. **Podstawy badań stylistycznych nad językiem.** Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jadacka, H. 1981. „Z zagadnień polskiej terminologii technicznej.” **Współczesna polszczyzna.** Praca zbiorowa pod red. H.Kurkowskiej. Warszawa: PWN.
- Zaniewski, J. (red.). 2005. **Polsko-łacińsko-angielski leksykon diagnoz medycznych.** Warszawa: Poltext.
- Zaniewski, J. 1996. **Język nauki – medycyna.** Białystok: AMB.
- Zaniewski, J. и R. Hajczuk 1999. **Podręczny słownik medyczny polsko-rosyjski i rosyjsko-polski.** Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.



TEACHING CULTURE AND FL STUDENTS' MOTIVATION

The widespread recognition of a strong link between language and culture has led to identifying the components as synonymous; assertions such as: “language and culture are inseparable”, “language is culture”, or “culture is language” are frequently encountered in the literature¹. The strict and direct link between language and culture or, rather, their inseparability, has been commonly recognized in interested circles. The appreciation of the link is manifested in the growing body of relevant literature, in research, and in the substantial numbers of MA dissertations in universities. Language is a social phenomenon and so it is bound up with the cultural heritage of its native users; moreover, its use in communicative situations is marked with users’ characteristic verbal behaviours. Thus language learning requires students’ familiarity with and understanding of the target culture. In consequence, language teaching should aim at helping learners to develop a new identity that is associated with the new language and, ultimately, to become a different social individual. Moreover, in the case of teaching English, the target culture is necessitated by the fact that English currently serves as a *lingua franca* which does not always involve native speakers (Komorowska 2006a, 2006b). The phenomenon of globalization requires international communication where success can often be at stake due to the linguistic background of the speakers, whose cultures mismatch or even clash.

Most theories of communication point out that culture not only determines the efficiency of communication but also influences various aspects of verbal interaction between interlocutors whose mother tongues are different. Culture

¹ This is reflected in Kramsch’s (1993) idea of the *third place*, which is the position where an intercultural competent language user finds himself; consequently, she does not separate language and culture. It can be added that the position of this language user is between C1/L1 and C2/L2, where C stands for culture and L for language.

imposes a variety of communicative codes and norms on language users – their communicative behaviour, whether verbal or non-verbal, may differ due to culture differences (cf. Samovar and Porter 2004: 202). It is commonly admitted that the concept of culture is difficult to capture and describe²; this is clear when one reads the large number of various definitions of it that have been advanced in the literature. Certainly, it is no use quoting them – it just suffices to realize the complexity of the notion, if we agree with the generalized claim that it is “everything people do and think” (Samovar 1997: 36). A more detailed definition holds that culture includes “language, ideas, beliefs, customs, codes, institutions, tools, techniques, works of art, rituals, ceremonies, and so on” (*New Encyclopedia Britannica*, 1991: 874). Some of these components are easily perceptible but there are also many that are invisible. According to Hofstede (1991: 55), the visible features of a culture comprise symbols, heroes, and rituals. Symbols are embodied in words, gestures, pictures, and objects which carry specific meanings and are recognizable only by members of the same culture. Symbols are stable or temporary – they can enter and leave a culture promptly and easily, can change and be borrowed by other cultures. Heroes are people who are highly respected for their attributes and are regarded as models worth following; they are real or imaginary, dead or alive. Rituals are collective behaviours, social etiquette, the ways in which people greet others, pray, etc. All these manifestations are readily visible; however, their cultural meanings are rather hidden to members of another cultural community who are likely to interpret them only in terms of their own culture. It is this personal, subjective interpretation of the cross-cultural differences, particularly of the invisible meanings, that may bring about a mental state known as culture shock. The other group of differences includes values – in contrast with the visible ones these are hidden and therefore difficult to grasp.

Learning a foreign language is hard because learners actually need to obtain much more than just the linguistic knowledge of a new system if they are to communicate successfully with native users of the target language; in their efforts to acquire the system they simultaneously have to learn that a number of familiar phenomena must be tackled through different linguistic means of conceptualizing the reality. Thus, as Brown (1987: 56) says, they need to distinguish “thoughts and concepts in one language that are similar but not quite parallel to the second language”. Additionally, the difficulty of learning a foreign language lies in the fact that, apart from its specific communicative codes and norms, “it is also socially and culturally bound, which makes language learning a deeply so-

² The term is used here in its most general sense as a manifestation of the human way of life; “the cultural component” of foreign language learning and teaching entails introducing students to/acquainting them with manifestations of culture.

cial event that requires the incorporation of a wide range of elements of the L2 culture” (Dörnyei 2003: 4).

Actually, foreign language learning can often be equated with foreign culture learning. This may sometimes require adopting a new identity (cf. Guiora *et al.* 1980 and their theory of language ego), which results from the necessity of overcoming the “personal and transactional barriers presented by two cultures in contact” (Brown 1987: 122). Moreover, competent language use “entails an understanding of and ability to interact with the culture and world view of the speakers of this language” (Tudor 2001: 70).

Teaching the target language culture has become indispensable in contemporary foreign language pedagogy thanks to the understanding that “Cultural patterns form the basis for what is considered to be communicatively appropriate and effective” (Lustig and Koester 1999: 104). This need was emphasized already several decades ago³. On the other hand, it is assumed that teaching a foreign language in the classroom without teaching the target culture can only produce “fluent fools”⁴.

The postulate that teaching a target culture should necessarily be implemented in the language classroom seems obvious, if we accept the view that foreign language students' familiarity with it will enhance their communicative competence in verbal contacts with users of a different language, i.e. with those who actually are members of a different “discourse community that shares a common social space and history, and a common system of standards for perceiving, believing, evaluating and acting” (Kramsch 1998: 127). She also postulates that understanding foreign culture entails putting it into relation with one's native culture; thus it is often emphasized that teaching foreign culture requires comparing one with the other – this enables the learner to make his own interpretations of foreign cultural phenomena. Moreover, bringing intercultural differences to the fore compels the learner to reflect on the culture differences and to notice the hidden meanings, which finally results in a better understanding of a foreign culture.

Learners' perception of the differences and peculiarities of a foreign culture certainly makes them more receptive to it; this also makes language learning more attractive and fosters learners' appreciation, acknowledging, and understanding of that culture. Thus, the students' acquaintance with its symptoms and manifestations often incites positive attitudes toward its native speakers, their culture and history, and determines their overall favourable approach toward the

³ “If we teach language without teaching at the same time the culture it operates, we are teaching meaningless symbols to which the student attaches the wrong meaning” (Politzer 1959: 100).

⁴ “A fluent fool is someone who speaks a foreign language well, but does not understand the social or philosophical content of that language” (Bennet *et al.* 2003: 9).

phenomena associated with language learning. In result, positive attitudes strengthen motivation to learn the language, which is unquestionably welcome – as it is very well known, motivation is probably the most potent factor that determines ultimate achievement in foreign language learning: motivation empowers individuals with the conviction that the goals they pursue are attainable for them and with the feeling that the pursuit itself is not really effortful at all.

Consequently, it is understandable that foreign language learning enriches the learner's personality and that, in consequence, bilinguals are different (more mature/experienced?) than monolinguals. This is so if foreign language learning becomes also foreign culture learning. It allows learners to experience a new reality – in Tudor's (2001: 70) words "Anyone learning another language will have encountered this feeling of seeing the world from a more or less different perspective. Indeed ... it is a very practical means of exploring 'otherness'".

It is worth noting that the kind of culture that is connected with language use is normally learned and absorbed alongside first language acquisition; in a similar vein, a foreign culture can also be learned and adopted, if taught, through the socialization process known as enculturation. The process consists in introducing an individual to the typical behaviour of another community that differs from his in a number of characteristics, of which the most conspicuous ones include a different language and culture. It can also be argued that foreign language learning entails enculturation since it results in learners, together with the language, concomitantly adopting new views of the reality and restructuring their frames of reference – they do this in accordance with the norms and codes that they become familiar with in the language classroom (cf. Byram 1997). Thus, enculturation enriches learners in that it makes them form new, additional perspectives that help them to understand the surrounding world better; in consequence, enculturation is desired and necessary in foreign language learning. As a process, enculturation will be enhanced and become particularly effective when the target culture norms and values are deliberately brought to learners' attention, discussed in the classroom and compared with the native ones.

However, it is appropriate and necessary to remark that noticing and learning culture differences not only enhance successful communication but also jeopardize it (Samovar and Porter 2004: 2). Ethnocentrism, in particular, is held to be responsible for negative attitudes; it apparently affects communication, especially when stereotypes come into play – whatever is different cross-culturally can be regarded as strange, odd, wrong, weird, reprehensible, and generally non-acceptable. A possible explanation of such an attitude can be found in the following quotation:

The interplay of varied cultural patterns, beliefs, and values each communicator brings to the intercultural communicative process is to be reckoned with in every act of communi-

cation; the greater the variation in these patterns, the stronger the divisive force of these variables and the more likely the instances of miscommunication (Damen 1987: 24).

To enable and to facilitate communication between cultures it is definitely necessary to overcome stereotypes and obtain understanding of the target culture through uncovering various cross-cultural differences (cf. Hofstede 1991: 58). Recognition of the differences is the first step to learn to tolerate ambiguity that obviously hinders communication (Kramsch 1993) on the one hand, and to develop feelings of sympathy and empathy, on the other. This is not an easy task due to the hidden cultural differences mentioned above.

Nevertheless, it is also worth paying attention to a positive social aspect of enculturation. Namely, according to the principles of the communicative approach to language teaching, learners are expected to perform various communication tasks; this requires that they cooperate with others in the classroom. In consequence, their earlier egocentric focus on themselves and the inclination to perform tasks individually, which they developed naturally in childhood, now evolve towards collective work in which individuals have to collaborate with others to solve problems and achieve goals.

In the light of the above discussed arguments for teaching culture the logical question of how to teach it is appropriate. Damen (1987) has suggested that instead of teaching particular cultural patterns it is advisable to make learners aware of the fact that there exist cultural universals and that foreign language learners share them with the users of the target language. This awareness will develop intercultural consciousness in the learners, which, according to Tomalin and Stempleski (1993), informs the student that his and others' behaviour is culturally driven and enables them to expound their own viewpoints in a discourse with speakers of a different culture. This, in turn, will help develop communicative skills that enhance the student's positive attitudes in cross-cultural encounters and furnish him with the ability to solve potential misunderstandings that stem from cultural differences (cf. Byram *et al.* 2002: 12–13). Apart from positive attitudes it is also postulated that positive orientations toward cultural differences, e.g. motivation and empathy, add to successful intercultural communication substantially (Samovar and Porter 2004). Developing the above mentioned knowledge and skills will eventually bring the language learner to attain what Byram (1997) has called intercultural communicative competence.

Considering what has been written so far on the language-culture link it can be concluded that in foreign language teaching it is necessary to straighten out the subjective and biased views that learners potentially hold; eliminating them can moreover help them to form positive attitudes toward language learning itself. This postulate seems particularly weighty in the light of Lightbown and Spada's (1993: 40) relevant remark:

When speaking a new language, one is adopting some of the identity markers of another cultural group. Depending on the learner's attitudes, learning a second language can be a source of enrichment or resentment.

The conviction that the processes of language teaching and learning inevitably involve contact with a foreign culture requires that it should necessarily be taught, even if one admits that "it is not possible to acquire or anticipate all the knowledge one might need in interacting with people of other cultures" (Byram *et al.* 2002: 11).

In passing, it also seems appropriate to note that the foreign language user who is aware of given cross-cultural differences plays the positive role of an ecocommunicator (Puppel 2008), that is, the one who protects his native language from the prospective dominance of the target language and culture. This problem is conspicuous in the era of globalization during which national languages are threatened by intense language contact, whose consequence is the unequal status of languages; this is easily noticeable, e.g., in present-day colloquial Polish which is strongly influenced by English that is used as a *lingua franca* – the current situation illustrates its growing dominance as a world language. In these circumstances a new role needs to be assigned to language teachers: that of a guardian of the students' native language who teaches the target language and culture in a way that protects a balanced status of the two languages. This goal can be achieved by developing learners' cultural competence in parallel with developing language skills (cf. Wiśniewska-Białas 2009; Bielak 2010).

The discussion on the role of culture in learning a foreign language presented in this paper was meant to clarify and justify the current claims for the indispensability of teaching it in the language classroom and aimed at providing pertinent arguments in its favour. On the other hand, the subsequent research was intended to examine the situation in Polish schools with regard to the culture-language link; actually, it had two aims:

1st, to find out to what extent learning culture affects students' motivation for language learning;

2nd, to diagnose the stance of teachers of English' on teaching culture.

The first part of the research concerned the connection between learning culture and the students' motivation for language learning; more specifically, it aimed to answer two questions:

– does familiarizing learners with the target culture influence their motivation – if it does, should this be evident in their achievement (as evaluated by their teachers)?;

– does teaching culture determine the kind of motivation?

The two above queries were examined through an analysis of students' responses to items in a questionnaire and subsequent correlation of their answers with their achievement in language learning. The research involved 187 students

of English in six secondary schools in Warsaw. They attended both lower and upper secondary schools and had varied experience in learning English (three to six years of learning it); yet their learner profiles and the scores they obtained in the tests that they took before the research started did not differ in any significant degree. This is why they were “lumped” together and why the results of the investigation were treated as representative, irrespective of the students' actual level of proficiency in English. The procedure consisted in choosing two parallel classes in each of the schools: one class was purposely provided with substantially extended additional information on the target language culture, while the other one received relevant, yet constrained, information – it was based solely on the cultural content of their coursebooks. The investigation and collection of data lasted throughout one semester (four and a half months). Students in the first set (91) were treated as experimental, henceforth labelled A, and the other set (96) as control, labelled B. It was assumed that deliberately teaching culture to students in set A would not only increase their interest in the culture of the TL community but would also make language learning more attractive; what is more, it should simultaneously also raise the level of motivation for language learning (as compared with the students who did not get as much instruction on TG culture); in consequence, their progress and achievement were taken to be evidence of the positive impact of teaching culture on language learning.

As it had been expected, the students in the experimental set (i.e. A) overall proved to have developed higher levels of communicative competence than did those in the control set (i.e. B). This was transparent in both the scores of the tests that were regularly administered to all the students during the experiment and in the final grades that they obtained from their teachers at the end of the experimental semester. On the basis of the teachers' assessment of their students at the end of the semester in question they were evaluated in the respective sets as follows:

A				B		
achievers:	high 31%	average 43%	low 26%	high 13%	average 21%	low 76%

Comparing the students in the two sets with respect to their results and achievement it appears that those in A clearly surpass those in B. This is attributed to their higher motivation for language learning which they developed thanks to the greater amount of teaching culture. Actually, the level of motivation was not itself examined; however, as mentioned above, the investigation aimed at finding out whether teaching culture also determines the kind of students' motivation, integrative or instrumental, as dependent on their achievement

and the amount of exposure to the target culture. This was examined with the questionnaire adapted from Gardner's Attitude/Motivation Test Battery (Gardner, and Smythe 1981) which was a slightly modified version of the original one (see Appendix).

The results of this part of the research are presented in the table below:

A				B		
Achievers	integr.	instr.	integr.+instr.	integr.	instr.	integr. + instr.
High	39%	2%	4%	5%	23%	37%
Average	19%	5%	4%	2%	14%	12%
Low	4%	9%	12%	–	3%	4%
Total	62%	18%	20%	7%	40%	53%

All in all, the results of the investigation make it clear that acquainting students with the target culture does enhance language learning and allows suggesting the formula:

learning culture → motivation (integrative) → achievement

With regard to the second objective of the research, i.e. identifying the teachers' personal involvement in teaching culture, it was initially assumed that the teachers had received substantial schooling on the importance of teaching culture and its role in language learning. They had been educated adequately while preparing for the profession in universities or colleges. However, theoretical knowledge and its implementation do not always go hand in hand; hence the desire to find out to what extent Polish teachers of English are actually aware of the importance of teaching a target culture in the language classroom and its role in the development of communicative competence of their students. It was hoped that this objective could be reached through exploring the following queries:

- their understanding/recognition of the significance of culture in language learning,
- their perception and assessment of the cultural content of the teaching materials they use, and
- the extent to which they implement recommendations for teaching culture in their own pedagogical practice.

Seventy three teachers, aged 23–32 with 2 to 7 years of experience in teaching English as a foreign language, participated in the survey. They were all BA or MA degree holders employed full time in Polish state secondary schools.

They agreed voluntarily to be surveyed⁵, though anonymously. Actually, they were asked to express their opinion on the following issues:

- the usefulness of teaching target culture,
- its role in the development of the language proficiency of their students',
- the cultural component of the coursebooks and other teaching materials that they use in the classrooms,
- their own involvement in and contribution to teaching culture,
- their observation of students' interest in the cultural issues raised in language lessons,
- personal comments pertinent to teaching target culture.

A careful analysis of their opinions which they submitted in the written form demonstrates that the actual situation with regard to teaching culture is quite far from satisfactory. As expected, all respondents admitted that they were fully aware of the significance of teaching culture; however, they also admitted honestly that they themselves were little involved in incorporating culture into their language lessons. Almost all the teachers confined themselves to the cultural issues included in the coursebooks used in mainstream teaching, not bothering themselves much about looking for additional teaching materials with cultural content with the intention of using them in the classroom. Typical excuses they provided were: difficulty in finding appropriate materials, lack of time, and overwork. They regretted the situation, even though most of them observed that lots of their students, especially the good ones, were very much interested in target culture information and problems.

The conclusion one may draw from the above picture is quite depressing. One can argue whether the reasons given by the teachers are really sincere or that they rather camouflage the teachers' lack of professionalism or just indolence. It is only hoped that the surveyed sample of teachers is not representative. Nevertheless, the situation seems alarming; consequently, it is postulated that very close attention should be paid to educating foreign language teachers with respect to the place of the target culture in foreign language teaching.

REFERENCES

- Bennet, J., Bennet, M. and W. Allen. 2003. "Developing intercultural competence in the language classroom". In: Lange, D. and R. Paige. (eds.). **Culture as the core: perspectives on culture in second language learning**. Greenwich: Connecticut: Information Age Publishing. 237–270.
- Bielak, M. 2010. **Formation of the transcommunicator as the goal of non-native language teaching and learning pedagogy**. Unpublished Ph.D. dissertation. Poznań: Adam Mickiewicz University.

⁵ Opinions were submitted by 44 in-service university students preparing their MA dissertations and by 29 teachers of English.

- Byram, M. 1997. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. London: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. and H. Starkey. 2002. **Developing the intercultural dimension in language teaching**. Strasbourg: Council of Europe/ European Centre for Modern Languages.
- Damen, L. 1987. **Culture learning: the fifth dimension in the language classroom**. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Dörnyei, Z. 2003. "Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications". In: Dörnyei, Z. (ed.). **Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning**. Malden: Blackwell Publishing. 3–32.
- Gardner, R. and P. Smythe. 1981. "On the development of the Attitude/Motivation Test Battery". **Canadian Modern Language Review** 37. 510–525.
- Guiora, A., Acton, W., Erard, R. and F. Strickland. 1980. "The effects of benzodiazepine (valium) on permeability of language ego boundaries". **Language Learning** 30. 351–63.
- Hofstede, G. 1991. **Cultures and Organizations – Intercultural Cooperation and its Importance for Survival – Software of the Mind**. New York: McGraw-Hill.
- Komorowska, H. 2006a. "Teaching English as a lingua franca". In: Zybert, J. (ed.). **Issues in foreign language learning and teaching**. Warsaw: Warsaw University Press. 111–123.
- Komorowska, H. 2006b. "Intercultural competence in ELT syllabus and materials design". **Scripta Neophilologica Posnaniensia** VII. 59–81.
- Kramsch, C. 1998. **Context and culture in language teaching**. Oxford: OUP.
- Lightbown, P. and N. Spada. 1993. **How languages are learned**. Oxford: OUP.
- Lustig, M. and J. Koester. 1999. **Intercultural competence: interpersonal communication across cultures**. New York: Longman.
- Politzer, R. 1959. **Developing Cultural Understanding through Foreign Language Study**. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Puppel, S. 2008. "Communicology: remarks on the re-emergence of of a paradigm in communication studies". In: Puppel, S. and M. Bogusławska-Tafelska. (eds.). **New Pathways in Linguistics**. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. 11–22.
- Samovar, L. 1997. **Intercultural Communication**. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Samovar, L. and R. Porter. 2004. **Communication between cultures**. Boston, MA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Tudor, I. 2001. **The Dynamics of the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiśniewska-Białas, H. 2009. **Wpływ języka angielskiego na polszczyznę pamiętników internetowych (tzw. blogów)**. Unpublished Ph.D. dissertation. Warsaw: University of Warsaw.

APPENDIX

Questionnaire to students

Why do you learn English? Please, indicate the reasons that are listed below that you find important for you:

1. Studying English will allow me to communicate with people all over the world.
2. Studying English will allow me to meet and interact with many different people.

3. Studying English will enable me to better understand and appreciate American and British art and literature.
4. Studying English will give me opportunities to participate freely in the activities of other cultural groups.
5. Studying English will give me a chance to use it for my future career.
6. Studying English will make me a more knowledgeable person.
7. Studying English will be useful in getting a good job.
8. Studying English is important for me because people will respect me more if they know I speak a foreign language.



LISTA AUTORÓW

- prof. dr hab. **Bolesław Andrzejewski**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- prof. dr hab. **Wiesław Awedyk**, Społeczna Akademia Nauk w Łodzi
- prof. dr hab. **Jerzy Bańczerowski**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- dr **Anna Bączkowska**, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
- dr **Marlena Bielak**, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile
- dr **Marta Bogusławska-Tafelska**, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
- mgr **Bartosz Cierach**, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
- dr **Tomasz Ciszewski**, Uniwersytet Gdański
- mgr **Oksana Erdeli**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- mgr **Joanna Frąckowiak**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- prof. dr hab. **Zenon Grabarczyk**, Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Collegium Medicum im. Ludwika Rydygiera w Bydgoszczy
- prof. dr hab. **Siergiej Griniev-Griniewicz**, Uniwersytet w Białymstoku
- dr **Camiel Hamans**, Parlament Europejski, Bruksela/Strasburg
- prof. **Ernst Håkon Jahr**, University of Agder, Norwegia
- mgr **Maciej Kalisz**, Wyższa Szkoła Języków Obcych w Świeciu
- prof. dr hab. **Roman Kalisz**, Uniwersytet Gdański
- prof. dr hab. **Jerzy Kaliszan**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- prof. dr hab. **Hanna Komorowska**, Uniwersytet Warszawski
- dr **Marta Koszko**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- dr **Kinga Kowalewska**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

- prof. dr hab. **Roman Lewicki**, Uniwersytet Wrocławski
- dr **Elżbieta Łukasiewicz**, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
- prof. dr hab. **Antoni Markunas**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- prof. dr hab. **Natalia Nizhneva**, Białoruski Uniwersytet Państwowy w Mińsku, Białoruś
- dr **Dorota Nowacka**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- prof. **Dennis R. Preston**, Oklahoma State University, USA
- dr **Joanna Puppel**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- prof. dr hab. **Czesława Schatte**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- prof. dr hab. **Teresa Siek-Piskozub**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- prof. dr hab. **Barbara Skowronek**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- dr **Agnieszka Stępkowska**, Społeczna Akademia Nauk w Warszawie
- prof. **Lê Đình Tư**, Uniwersytet w Hanoi, Wietnam; Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- prof. dr **Wolfgang Viereck**, Universität Bamberg, Niemcy
- prof. dr hab. **Bogdan Walczak**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- prof. dr hab. **Elżbieta Wąsik**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- dr **Emilia Wąsikiewicz-Firlej**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- dr **Janina Wiertelwska**, Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Collegium Medicum im. Ludwika Rydygiera w Bydgoszczy
- prof. dr hab. **Piotr Wierzchoń**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- mgr **Katarzyna Wiśniewska**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- prof. dr hab. **Władysław Woźniewicz**, Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu
- prof. dr hab. **Jan Zaniewski**, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Białymstoku
- prof. dr hab. **Jerzy Zybert**, Uniwersytet Warszawski

ISBN 978-83-232-2462-4
ISSN 0137-1444



9 788323 224624