

Uniwersytet Warszawski
Wydział Neofilologii

ACTA PHILOLOGICA

40

Warszawa 2011

Komisja Wydawnicza Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego:

prof. dr hab. Barbara Kowalik (przewodnicząca)

prof. dr hab. Bożenna Bojar

dr Jolanta Dygul

dr Anna Górąjek

dr Łukasz Grützmacher

dr Joanna Żurowska

dr hab. Marek Paryż

Redaktorzy tomu:

prof. dr hab. Barbara Kowalik

dr hab. Marek Paryż

ISSN 0065–1525

© Wydział Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego

Wydanie I, nakład: 200 egz.

Łamanie:

Bartosz Mierzyński

Dystrybucja:

CHZ Ars Polona S.A.

ul. Obrońców 25

03-933 Warszawa

tel. 22 509 86 43

fax 22 509 86 40

Druk i oprawa:

Sowa – Druk na życzenie

www.sowadruk.pl

tel. 22 431 81 40

Spis treści

Jacek Perlin

Algunas observaciones acerca de la condición de la lingüística
diacrónica con referencias a las lenguas ibéricas 5

Agnieszka Sulich

Ile jest jednostek języka o kształcie *co do_*? 11

Szymon Pawlas

Bóg Węgrów 23

Aleksandra Dziachan

Porównanie polskich i węgierskich nazw barw czarnej i białej 35

Anna Grzeszak

Kazał zrobić, zrobił sobie, wyrobił – elementarne odpowiedniości
przekładowe węgierskiego czasownika kauzatywnego *csináltat* 43

Izabela Szymańska

A Frame-Based Approach to the Analysis of Forms of Address in Subtitling 53

Zbigniew P. Możejko

How Much CLIL Is There in CLIL? A Study of the Approach
on the Example of CLIL Provision in a Junior High School 69

Zbigniew P. Możejko

Manipulating the Structure of Information
in Advanced Written Discourse of Multilingual Students of English 83

Ireneusz Gaworski

Zu den Einsatzmöglichkeiten der *Deutsch-polnischen kontrastiven
Grammatik* im DaF-Unterricht am Beispiel der Wortstellungsregeln 95

Anna Jorroch

Die Ergebnisse einer Sprachforschung in Ermland und Masuren
in den ersten Jahren nach dem Krieg – ein ungelöstes Problem 107

Algunas observaciones acerca de la condición de la lingüística diacrónica con referencias a las lenguas ibéricas

La existencia de los cambios fonéticos es considerada por los estudiosos del tema como una ley universal (*un universale*), formulada, entre otros, por Hockett (1979), quien dice lo siguiente: “un fenómeno universal lo constituyen los cambios fonéticos. Ellos resultan de dos rasgos estructurales inherentes a la lengua, ante todo a la doble articulación. Entendemos como cambio fonético un mecanismo específico de la evolución de la lengua... Por lo general, entre dos textos que se pueden crear en un idioma durante un discurso ocurren diferencias que no son nada mínimas. Por ello en los detalles de la articulación y más aún, en los detalles de la pronunciación, al llegar al oyente pueden producirse diferentes variantes no distintivas. Por lo tanto los cambios fonéticos son permanentes”. Más detalles sobre los mecanismos de la ocurrencia de los cambios se encuentran en las Actas del X Congreso Internacional de las Ciencias Fonéticas, en las que leemos: «Le langage est un phénomène social. Les causes des changements phonétiques résident dans la variabilité de la physiologie humaine et dans l’hétérogénéité du langage. Les nouvelles générations font un choix parmi les variations du langage. Le parler doué de prestige est imité par la communauté. Il y a donc choix, opéré, par les membres de la communauté. Le changement est d’abord individuel. Il est plus rapide dans les villes qu’à la campagne». (“La lengua es un fenómeno social. Las causas de los cambios fonéticos, hay que buscarlas en la diversidad de la fisiología humana y en la heterogeneidad de la lengua. Las nuevas generaciones hacen elección entre las variantes existentes y el lenguaje que goza de prestigio es imitado. La fuente de los cambios es, por ende, la posibilidad de elección de los usuarios de la comunidad lingüística. Los cambios fonéticos son más rápidos en los círculos urbanos que en los rurales”). Weinreich, Labov i Herzog (1968) escriben por su parte que la base empírica de la teoría del cambio lingüístico ha de ser el reconocimiento de la heterogeneidad de la comunidad lingüística. Una plena competencia lingüística requiere que el usuario sea capaz de reconocer e interpretar las diferencias existentes en la comunidad lingüística, ya que puede aprovechar activamente solo una parte de las variaciones que ahí aparecen. Por lo tanto la heterogeneidad del sistema se opone a la homogeneidad de las estructuras normativas pudiendo la comunidad lingüística ser definida como un grupo de usuarios que se diferencian en lo que atañe a la interpretación de las normas lingüísticas.

Las observaciones arriba mencionadas referentes a los mecanismos básicos que rigen los cambios lingüísticos reflejan el estado actual de los conocimientos del fenómeno discutido.

Estos conocimientos se pueden caracterizar como un conjunto de datos materiales muy exactos y precisos mezclados con un conjunto de hipótesis muy discutibles, lo cual es una de las causas de la crisis de la lingüística diacrónica desde hace más de setenta años. Hasta el nacimiento del estructuralismo, las pesquisas de los cambios lingüísticos eran casi la única área de interés de los estudiosos. Merced a ello la historia de la mayoría de las lenguas más importantes, al menos las indoeuropeas y semitas, es muy bien conocida; a tal punto, que en el caso de las lenguas románicas, las investigaciones sobre los cambios fonéticos carecen de sentido por causa del total agotamiento del tema. Quedan aún por resolver o precisar varios detalles concernientes a las etimologías (aunque en lo referente a esta rama de la lingüística diacrónica, excepcionalmente, hay todavía muchas dudas por esclarecer y no solo en detalles, sino en su totalidad, no obstante las perspectivas de éxito en los casos de etimologías dudosas son pocas); tal vez hayan quedado preguntas posibles de responder acerca de la cronología relativa de algunos fenómenos, pero, en general, las investigaciones más importantes ya han sido realizadas.

Al lado de lo discutible de las hipótesis, otra causa, quizás más importante aún, de la crisis de la diacronía es el haber planteado por de Saussure que la lengua es un sistema funcionando. El funcionamiento de este sistema ha vuelto a presentarse más primordial lógicamente (en el mismo de Saussure) y causativamente (en Jakobson, Martinet y demás de su escuela) que los cambios en el sistema y –por lo tanto– más importante cognitivamente.

Paralelamente a los estudios materiales concretos también se iban llevando a cabo, obviamente, estudios teóricos sobre las causas y los mecanismos de la ocurrencia de los cambios fonéticos. Sin embargo, el contraste entre los logros en el campo de las investigaciones materiales y teóricas es chocante. Las tentativas de formular conceptos generales, encontrar respuestas a las preguntas básicas concernientes a las causas o a la velocidad de los cambios no han dado resultados satisfactorios, solamente una gran cantidad de cautelosas hipótesis, admitidas por unos, rechazadas por otros.

Podemos hacer constar aquí que sabemos tan poco acerca de las causas concretas de la mayoría de los cambios conocidos, que ni siquiera podemos formular una hipótesis. Poco han contribuido a ello las investigaciones en el marco de la fonología estructural diacrónica de Jakobson, así como las pesquisas posteriores de tales estructuralistas-evolucionistas como Hoenigswald, Lehmann, Malkiel y Martinet.

Igualmente poco se sabe sobre los rumbos de la evolución fonética de las lenguas naturales. Analizando los cambios al nivel fonético de diferentes lenguas se puede observar que algunos tipos de modificaciones son frecuentes, otros más raros y otros probablemente no se producen nunca.

Por ejemplo, son muy frecuentes las asimilaciones de todo tipo dentro de los grupos consonánticos y los diptongos (como *ns* > *ss*, *ai* > *e*, *au* > *o*), las nasalizaciones de consonantes ante vocales nasales, las leniciones de consonantes en posición intervocálica, las debilitaciones y desapariciones de vocales en sílaba átona (principalmente final), las simplificaciones de los grupos consonánticos, los cambios de las vocales en hiatos y en diptongos, las abreviaciones de

las vocales y consonantes largas, alargamientos compensatorios, palatalizaciones consonánticas ante vocales anteriores y ante yod, ensordecimientos de las vocales en posición final absoluta, diptongaciones de las vocales en sílaba acentuada abierta, simplificaciones de los fonemas de dos o más puntos de articulación (de tipo $k^w > p$ o $kw, gb > g$ o b). Más raras y más difíciles de observar, sin embargo detectadas en diferentes áreas lingüísticas son todo tipo de disimilaciones, metátesis, epéntesis (aunque algunas epéntesis son relativamente frecuentes, como por ejemplo $sr > str$, $zr > zdr$, $nr > ndr$, $mr > mbr$, $ml > mbl$, véase *venrá > vendrá*, *semlança > semblanza* en la historia del español), asimilaciones a distancia (o metafonías), pérdidas de consonantes iniciales libres, nasalizaciones de vocales detrás de consonante nasal, diptongaciones de las vocales en sílaba cerrada (por ejemplo en las lenguas románicas solo en español) etc., etc.

Finalmente, algunos tipos teóricamente posibles de cambios no han sido observados en ninguna lengua cuya historia sea conocida. Faltan por ejemplo, que se sepa, cualesquier datos que confirmen la existencia de cambios incondicionados tales como $r > t$, $l > p$, $a > ü$ o $g > s$ (nos referimos a los cambios directos, en series de modificaciones después de varios cambios fonéticos, modificaciones de este tipo pueden, obviamente, producirse). Otra cosa si tales cambios son –en principio– posibles y si son imposibles ¿por qué?, si por razones fisiológicas, debidas a la distancia articulatoria, algunos acondicionamientos sistémicos, o cualesquier otras. En el estado actual de los conocimientos del tema la respuesta a esta pregunta parece imposible.

Varios ejemplos de bifurcaciones de una lengua que da inicio primero a variantes dialectales y luego a lenguas diferentes, son prueba contundente de que los cambios pueden ir en distintas direcciones, independientemente de todas influencias internas o externas, substratos, superestratos etc., aunque, evidentemente, la bifurcación de una lengua no significa que sea libre de influencias externas. Es un hecho indiscutible que existen muchas posibilidades de evolución de diferentes elementos del sistema lingüístico. Ello hace que probablemente sea *a priori* imposible formular leyes universales de diacronía, (aunque ha habido tentativas de formular leyes detalladas de fonética diacrónica, en entre otros, en Greenberg, quien describió por ejemplo las condiciones de formación de las vocales nasales). Se puede hablar solo de tendencias generales, rumbos de desarrollo, cambios particularmente frecuentes, etc. No se puede excluir que se puedan formular leyes universales diacrónicas negativas, o sea siendo imposible prever las direcciones del desarrollo de una lengua, se podría indicar todas las posibles variantes evolutivas, es decir determinar qué cambios son posibles y cuáles imposibles. No obstante es muy probable que incluso esta opción minimalista quede reducida a una hipótesis (considerando que ser hipótesis no es defecto de una opción, puesto que en las ciencias empíricas, todas las formulaciones son hipotéticas, algunas más, otras menos acertadas) ya que la no observación de una modificación no significa que no se haya producido en alguna lengua cuya historia no es conocida o que no se produzca en cualquier momento del futuro desarrollo de las lenguas existentes, ya que las leyes universales inductivas admiten revisión a la luz de nuevos hechos, lo cual no les resta valor.

Uno de los rasgos característicos muy diferenciadores, fácilmente observables en todas las lenguas emparentadas, es la velocidad con que se producen los cambios fonéticos. Las diferencias en el número de cambios ocurridos en un mismo lapso de tiempo en diferentes lenguas son enormes y solo en algunos casos explicables por factores externos – sociológicos, políticos, económicos o culturales. El lituano contemporáneo representa el nivel de desarrollo del subsistema fonemático comparable con el griego de Homero o de los textos de Micenas o del latín clásico e incluso posee formas más arcaicas. La palabra lituana *ausis* ‘oreja’ es igual a la reconstruida protoindoeuropea y su equivalente en el latín es *auris*. La diferencia en el nivel del desarrollo del francés y de los dialectos sardos es de por lo menos mil años y hace dos mil años el territorio que conforman actualmente a Francia y Cerdeña constituía *grosso modo* una unidad lingüística. En ciertos casos las diferencias en el desarrollo se refieren a diferentes partes del sistema. En algunas lenguas evolucionan más rápidamente las vocales, en otras –las consonantes. Los ejemplos se pueden multiplicar: el polaco tiene el vocalismo más arcaico, mientras que el ruso el consonántico; el rumano, de todas las lenguas románicas, posee el sistema de las consonantes menos cambiado con referencia al latín, mientras que su vocalismo está sumamente evolucionado; el sánscrito y el griego tienen –respectivamente– el sistema consonántico y el vocálico más arcaico. Una teoría que explique, aunque sea de modo muy aproximativo, y que al mismo tiempo tenga carácter universal, simplemente no existe. Lo mismo se refiere a la velocidad de desarrollo del subsistema gramatical. El ya mencionado lituano, el más arcaico idioma indoeuropeo en el plano fonemático (y quizás el más arcaico en el mundo), tiene el sistema morfo-sintáctico bastante evolucionado aunque conserva su estructura arcaizante.

Otro problema que afronta la lingüística diacrónica es la cuestión del número de los cambios producidos en diferentes lenguas, inclusive en tales cuya evolución es bien conocida. En general se trata de establecer si entre dos etapas de desarrollo ha habido estadios intermedios o no. El problema es bastante importante si se quiere establecer si son posibles las transformaciones de sonidos muy diferentes en cuanto al lugar o modo de articulación, por ejemplo $a > u, f > x, \lambda > z, s > r$. En lo que atañe a esta última cuestión, las perspectivas son mucho más optimistas que en el caso de otros problemas difíciles de la diacronía ya que se vienen haciendo muchas investigaciones sobre los cambios embrionarios, digamos *in statu nascendi*. Por ende, es cuestión de tiempo el recoger materiales suficientes que permitan formular teorías generalizadas con base en datos empíricos bien documentados. Muchos logros en este campo ha tenido la escuela de la fonología natural en la cual, el problema del cambio lingüístico es tratado de manera específica; es decir, la metodología de esta escuela describe los fenómenos fonológicos solo dinámicamente, o sea desde la perspectiva del cambio. El creador de la fonología natural David Stampe, salió de las presuposiciones que el sistema fonológico es el resultado de unos procesos naturales innatos, verificados de vez en cuando por las experiencias lingüísticas. En los trabajos de Stampe y de sus partidarios se ve una gran influencia de las investigaciones sobre el lenguaje infantil, afasia, adquisición de la lengua y el lenguaje rápido-casual (*fast casual speech*). Los representantes

más importantes de esta escuela son Patricia Donegan y Wolfgang U. Dressler. Por lo tanto existe la esperanza de que esto suceda sin que se tenga que recurrir a la historia de la lengua donde hay reconstrucciones internas muy inseguras, análisis comparativos e interpretaciones de las complicadas relaciones entre las letras u otros signos de escritura y sus correspondientes sonidos.

Como vemos la lingüística diacrónica tropieza con numerosos problemas difíciles de resolver. He aquí algunos ejemplos de preguntas extremadamente difíciles de contestar y que probablemente nunca encontrarán respuesta satisfactoria:

- ¿Es válida la teoría de monogénesis o la de la poligénesis de las lenguas naturales?
- ¿Cuál es la etimología de la palabra *perro* que substituyó a la latina *can* y de miles más, tanto en español como en cualquier otra lengua?
- ¿Cómo es posible que la palabra *dulce* sea un cultismo (préstamo del latín) siendo voz de uso popular, común y corriente, si en todas las demás lenguas románicas es una palabra evolucionada (portugués *doce*, francés *doux*, italiano *dolce*)? ¿Y a qué se debe la sorprendente coincidencia de que la misma voz en ruso (*sladkiĭ*) también sea un préstamo (del proto-eslavo-eclesiástico) en ruso?
- ¿Cuál fue el proceso psicológico que hizo que en catalán se formara un tiempo pretérito compuesto con el auxiliar *anar* ('ir'), como *va fer*, *vam cantar*, *vaig parlar*, mientras que en todas las demás lenguas neorrománicas y en muchas más (inglés, alemán entre otros) el auxiliar *ir* forma siempre verbos compuestos futuros.

Como vemos la lingüística diacrónica tropieza con muchos problemas, a veces muy difíciles o imposibles de solucionar. Es –sin duda alguna– la causa principal de que esta rama de la lingüística desde hace muchos años esté al margen de los intereses de la mayoría de los estudiosos. Ello no significa que sea una disciplina totalmente abandonada puesto que van publicándose nuevos trabajos diacrónicos, no obstante son poco numerosos en comparación con los de la lingüística sincrónica, ante todo de sintaxis y de semántica. Esta situación hace que, por un lado, sea fácil encontrar temas poco agotados y hasta innovadores pero, por el otro lado, siempre son temas difíciles de analizar, por las razones arriba mencionadas de las limitaciones de la lingüística diacrónica.

Bibliografía

IX^e Congrès International des sciences phonétiques, (1979), København.

Coşeriu, E. (1958) *Sincronia, diacronia e historia*, Montevideo.

Dressler, W. U. (1985) *Morphology*, Ann Arbor, Karoma Press.

Greenberg, J. H. (1966) *Language Universals. With Special References to Feature Hierarchies*, The Hague.

Hockett, N. F. Ch. (1979) "Składniki bezpośrednie", *Językoznawstwo strukturalne*, Warszawa: 226-227.

- Jakobson, R.** (1971) "Principes de phonologie historique", *Selected Writings I*, The Hague: 202-220.
- Jespersen, O.** (1941) *Efficiency in Linguistic Change*, København.
- Malkiel, Y.** (1976) *Etymological dictionaries. A tentative typology*, Chicago.
- Martinet, A.** (1975) *Evolution des langues et reconstruction*, Paris.
- Saussure, F. de** (1933) *Cours de linguistique générale*, 3 ed., Paris.
- Selkirk, E. O.** (1982) "The Syllable", *The structure of phonological representations*, edited by Harry van der Hulst. Dordrecht-Cinnaminson.
- Weinreich, U.** (1968) *Empirical foundation for a theory of language change* (in:) *Languages in contact*. The Hague.
- Weinrich, U., Labov, W., Herzog, M.** (1968) *Empirical foundations for a theory of language change*, W. Lehmann and Y. Malkiel (eds.) *Directions for Historical Linguistics*, Austin

Streszczenie

Wiedzę na temat zmian językowych scharakteryzować można jako mieszaninę bardzo dokładnych danych materiałowych pomieszanych z niezwykle kontrowersyjnymi hipotezami. Jest to, bez wątpienia, jedna z głównych przyczyn kryzysu językoznawstwa diachronicznego, trwającego od mniej więcej sześćdziesięciu lat. Inna, może ważniejsza przyczyna tej sytuacji to traktowanie przez strukturalistów (jak de Saussure, Jakobson, Martinet i inni) języka jako funkcjonującego systemu. To wydawało się ważniejsze logicznie niż zmiany w systemie i przez to ważniejsze poznawczo. W artykule powyższa teza została zanalizowana i rozwinięta na przykładzie materiału głównie fonetycznego, z języków iberyjskich.

Ile jest jednostek języka o kształcie *co do*?

Mimo niewielkich rozmiarów i pozornej oczywistości znaczeniowej wyrażenie *co do* stanowi frapujący obiekt badawczy - i to przynajmniej z dwóch powodów.

Po pierwsze, ma długą i ciekawą historię, poświadczoną tekstami z dawnych epok, zawierającymi niekiedy takie typy użyc, których obecnie już się nie spotyka, a które mogły mieć wpływ na ukształtowanie się jego dzisiejszej semantyki, por. poniższe cytaty¹:

Nie tak, jako jeden uczynił, **co do** (podkr. AS) przyjaciela swego, który był ślep na jedno oko, prawie w ten czas przyszedszy, kiedy każdy gość u niego [...] miejsce swe zasiadł, chyba stołek przed stołem na kraju stał dla gospodarza, gdy gospodarz, jako przystało, prosił, aby został na obiad, bez odmachu powiedział, barzo rad - prawi - bo jednak widzę tu prożne miejsce jednemu, i ukazał palcem, nie na on stołek przed stołem, ale na ono miejsce, skąd oko wyciekło.

(Górnicki Łukasz *Dworzanin polski*);

A cnoty [...] strzeż pilnie, jako oka w głowie, a pomierną a poczciwą układnością zachowaj się każdemu, [...] nie mów źle głośno ni o kim, choć ci by się też **co do** (podkr. AS) kogo nie podobało [...].

(Rej Mikołaj *Żywot człowieka pościwego*);

I jeśli **co do** (podkr. AS) upadku Koronie tej pomaga, jako sami między sobą często mówicie, tedy to samo koło narychlej ją przewróci i zgubi.

(Skarga Piotr *Kazania sejmowe*);

Czary koło duszy to tylko mogą, że zmysły mogą omylić, oszukać, passję pobudzić, pamięć uczynić bystrzejszą, [...] rozum uczynić subtelniejszy **co do** (podkr. AS) funkcji rozumu i rozsądku, i lepsze organów jego dyspozycje [...].

(Chmielowski Benedykt *Nowe Ateny*);

[...] wtem, drżący i od strachu zbiedniały, przypada do mnie mój nowej kreacji z chłopca pokojowy oznajmując, iż moje psy gończe, legawe, charty, kondysi **co do** (podkr. AS) jednego już w stawie potopione [...].

(Krasicki Ignacy *Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki*).

¹ Wszystkie przytoczone cytaty z dawnej literatury polskiej zostały zaczerpnięte z komputerowego korpusu tekstów PWN.

Po drugie, także współcześnie wyrażenie *co do_* występuje w różnorodnych typach kontekstów, co sugerowałoby istnienie kilku jednostek języka o takim kształcie². Intuicję tę odzwierciedlają definicje słownikowe, których autorzy wyodrębniają więcej, niż jedno znaczenie omawianego ciągu.

Zasada unikania mnożenia bytów nad potrzebę nakazuje jednak przyjrzeć się nieufnie rozstrzygnięciom leksykografów i sprawdzić, czy nie da się znaleźć wspólnej płaszczyzny znaczeniowej dla różnych typów użyc *co do_*. Jest to cel moich badań.

Wyrażenie *co do_* w najnowszych słownikach języka polskiego

Zanim przejdziemy do zasadniczej części analizy, przyjrzyjmy się bliżej wspomnianym definicjom słownikowym *co do_* – przynajmniej tym, które pochodzą z najnowszych dzieł leksykograficznych. Oto kilka przykładów:

Co do...

a) <<w sprawie (czegoś), w związku z czymś, pod względem czegoś>>: Umówić się *co do* zapłaty.

b) <<ściśle, dokładnie; tak lub tyle, jak, ile trzeba; do końca, całkowicie>>: Oddać wszystko *co do* grosza. Powtórzyć rozmowę *co do* słowa. Przyjść punktualnie *co do* minuty.

c) <<jeśli chodzi o coś (kogoś); co się tyczy kogoś, czegoś>>: *Co do* śpiewu, ten chłopak nie ma sobie równych. *Co do* mnie, mam wszystkiego dosyć.

(Słownik języka polskiego
pod red. Mieczysława Szymczaka (SJP-Sz), 1998)

co do *przyim.*, łączy się z dopełniaczem 1. ‘jeśli chodzi o’: *Co do* terminu, zostanie ustalony później. *Co do* mnie, mam inne plany. 2. ‘w sprawie czegoś; w związku z czymś’: Przedstawił nowe, skorygowane plany *co do* przyszłości firmy. Umówili się *co do* sposobu zapłaty. Zdecydował się już *co do* wyboru zawodu. 3. ‘wskazuje na obiekt, dzięki któremu czynność jest zupełna, dokładna’: Oddał pieniądze *co do* grosza. Pociąg odjechał punktualnie *co do* minuty. Powtórzył dokładnie *co do* słowa. Wypił lekarstwo *co do* kropli.

co do grosza [**centa**] *przysł.* ‘tak, że z jakiejś kwoty nie zostaje nic, najdrobniejsza reszta, należność; do końca (w odniesieniu do sposobu wydania, wypłacenia jakiejś ilości pieniędzy; zwykle z odcieniem ekspresywnym)’: Oddam ci wszystko *co do* centa. Wypłacić robotników *co do* grosza. Rozliczyć się *co do* centa.

² Jednostkę leksykalną rozumiem zgodnie z koncepcją Andrzeja Bogusławskiego - jest to wyrażenie (jedno- bądź wielowyrazowe), którym posługujemy się jako gotową, niepodzielną całością (Bogusławski 1976).

co do joty przysł. ‘bardzo dokładnie, z uwzględnieniem najdrobniejszych szczegółów’: Obmyślić sobie wszystko co do joty. Zgadza się coś co do joty.

co do... (to) oper. met. ‘wprowadza temat wypowiedzi’: Co do urlopu, to nie mamy jeszcze sprecyzowanych planów. Co do twojego zachowania, to jestem bardzo zadowolony. Co do pogody nad morzem, to było zimno.

(Słownik współczesnego języka polskiego
pod red. Bogusława Dunaja (SWJP), 2000)

3. co do. 3.1 Wyrażeniem **co do** poprzedzamy rzeczownik lub zaimek rzeczowny, aby nazywaną przezeń osobę, rzecz, sytuację itp., mającą związek z tym, o czym była mowa, uczynić tematem wypowiedzi. *Co do mnie, nigdy w horoskopy nie wierzyłem... Co do pańskiego artykułu, to jest on ciekawy, tylko nie na temat.* **3.2**

Wyrażeniem **co do** poprzedzamy rzeczownik, aby zaznaczyć, że nazwana nim osoba lub rzecz jest przedmiotem czyjegoś zainteresowania, działania lub czyjejs wypowiedzi. *Mamy zastrzeżenia co do sposobu przygotowania tej reformy... Co do tego nie mam najmniejszych wątpliwości... Musimy się porozumieć co do terminu i miejsca... Jego uwagi co do prac rządu są wręcz skandaliczne.* **3.3**

Wyrażeniem **co do** możemy poprzedzić rzeczownik abstrakcyjny oznaczający jakąś cechę, jeśli chcemy zaznaczyć, że rozpatrujemy coś z punktu widzenia tej właśnie cechy. *Będą to jednak uprawnienia ściśle określone co do zakresu i czasu trwania... ..drugie co do wielkości ugrupowanie parlamentarne.* **3.4** Wyrażeniem **co do** możemy poprzedzić rzeczownik, aby podkreślić, że to, o czym mówimy, dotyczy każdej oznaczanej nim osoby, rzeczy, sytuacji itp. *Powtórzyła mi wszystko co do słowa... Zgubił wypłatę. Co do grosza... Zginęli co do jednego.*

(Inny słownik języka polskiego PWN
pod red. Mirosława Bańki (ISJP), 2000)

fraz. Co do czegoś, kogoś a) <<jeśli chodzi o coś, o kogoś>>: Co do rangi, było to stanowisko równe ministrowi. Umówimy się jeszcze co do twojego przyjazdu. Co do mnie, znam go zaledwie z widzenia. b) <<zwykle w połączeniu z nazwą jednostki miary: dokładnie, całkowicie>>: Oddał wszystko co do grosza. Przyszedł punktualnie co do minuty. Obliczył odległość co do centymetra. *książk.* Co do joty *zob.* jota w zn. a.

(Uniwersalny słownik języka polskiego pod
red. Stanisława Dubisza (USJP), 2003).

Porównując ze sobą przytoczone wyżej definicje, można stwierdzić, że wszystkie wyodrębnione w nich typy użyć *co do_* da się zredukować pod względem semantycznym do dwóch, które zaproponowano w ostatnim słowniku, czyli w USJP.

Zdania zacytowane w punktach a) i c) definicji z SJP-Sz, w punktach 1 i 2 definicji z SWJP, oraz w punktach 3.1 – 3.3 definicji z ISJP zawierają tę samą jednostkę, bliską znaczeniowo wyrażeniu *jeśli chodzi o*_, tylko że niekiedy występującą w innym szyku.

Wyróżnienie w SWJP osobnego znaczenia *co do*_ jako operatora metatekstowego, który wprowadza temat wypowiedzi także nie było konieczne, gdyż pełni ono tę samą funkcję w zdaniach z punktu 1 tejże definicji, por. jedno z nich: *Co do terminu, zostanie ustalony później.*, gdzie tematem wypowiedzi może być *termin*.

Frazeologizm: *co do grosza* [*centa*], również wyodrębniony w SWJP, w rzeczywistości nie istnieje, gdyż treść tego ciągu jest sumą treści poszczególnych jego składników i odpowiada znaczeniu b) wyrażenia *co do*_ z definicji w USJP, co można udowodnić następującymi czwórkami proporcjonalnymi:

co do grosza : *co do ziarenka* : : *oddać co do grosza* : *oddać co do ziarenka*

co do grosza : *co do centymetra* : : *co do złotówki* : *co do metra*

co do grosza : *co do minuty* : : *dokładnie co do grosza* : *dokładnie co do minuty*

co do grosza : *co do złotówki* : : *co do centa* : *co do dolara*

co do grosza : *co do ziarenka* : : *nie ma grosza* : *nie ma ziarenka*.

Osobny problem stanowi ciąg *co do joty*, ponieważ segment *jota* tworzy w nim klasę zamkniętą, por. niemożliwość ułożenia proporcji:

co do grosza : *co do joty* ≠ *nie ma grosza* : *nie ma joty*.

Tak więc wyrażenie *co do joty* istotnie jest frazeologizmem, czyli osobną jednostką języka, powiązaną z *co do*_ jedynie etymologicznie. Nie będzie zatem brane pod uwagę w dalszych rozważaniach.

Dwa typy kontekstów z wyrażeniem *co do*_

Po dokonanej wstępnie redukcji kontekstów *co do*_ można przyjrzeć się bliżej dwóm typom jego użycia, przedstawionym w definicji z USJP, które istotnie robią wrażenie całkowicie odmiennych pod względem znaczeniowym.

Typ I

Są to zdania, w których podkreśla się dokładność wykonania przez kogoś jakiejś czynności lub to, że pewien stan rzeczy dotyczy wszystkiego, o czym mowa, por.:

- 1) *Jan przyszedł punktualnie co do minuty.*
- 2) *Piotr oddał cały dług, co do grosza.*
- 3) *Zebrała z podłogi wszystko, co się rozsypało, co do ziarenka.*
- 4) *Krawiec uciął materiał idealnie równo, co do centymetra.*

W powyższych przykładach mamy do czynienia z działaniami, zdarzeniami lub stanami dotyczącymi zbioru obiektów (szeroko rozumianych, również pojęciowych), zwykle podobnych do siebie pod pewnym względem (ziaren, fragmentów materiału, pieniędzy, a nawet odcinków czasu). To, co mówiący orzeka o tym zbiorze, orzeka o wszystkich jego elementach bez wyjątku, z podkreśleniem, że żaden z nich nie może być pominięty – tak, aby odbiorca komunikatu w żadnym razie nie mógł pomyśleć, że chodziło tylko o pewną część.

Typ II

W tym typie kontekstów *co do_* pełni funkcję tzw. tematyzatora bądź wyrażenia określającego, pod jakim względem zostało coś powiedziane o danym obiekcie, por.:

- 5) *Co do Jana, wyjechał na urlop.*
- 6) *Co do pierwszej piosenki, to bardzo mi się spodobała.*
- 7) *Umówiliśmy się już co do zapłaty za ten dom.*
- 8) *Nie zgadzam się z tobą co do interpretacji tego tekstu.*

Przytoczone wypowiedzenia orzekają pewne stany rzeczy o wybranych przez nadawcę obiektach – czyli np. o Janie, pierwszej piosence albo interpretacji tekstu.

Należy zauważyć, że za pomocą *co do_* mówiący sygnalizuje, że ma na myśli dokładnie te obiekty, o których mowa, a nie jakieś inne, np. pierwszą piosenkę w 6) a nie którąś z późniejszych. Właściwość ta została dostrzeżona przez Macieja Grochowskiego podczas analizy semantycznej polskich tematyzatorów i uwzględniona w zaproponowanej przez niego eksplikacji wyrażenia *jeśli chodzi o x-a, to q* (Grochowski 1984). Ponieważ autor zaliczył do tematyzatorów także *co do_*, a nie ustosunkował się do kwestii ewentualnych różnic znaczeniowych między tymi ciągami, wydaje się, że uznawał je za równoznaczne – a więc, co za tym idzie, wszelkie cechy znaczeniowe *jeśli chodzi o_* dotyczyłyby również *co do_*.

Jak sądzę, wspomniana obserwacja wynikała z tego, że zdania z *co do_*, podobnie, jak z *jeśli chodzi o_*, pojawiają się w wypowiedzi wtedy, gdy mowa jest o obiektach wybranych z jakiegoś szerszego, zadanego wcześniej zbioru, obecnego w świadomości nadawcy i odbiorcy, albo nawet wskazanego jawnie w tekście, por. dialog:

- *Gdzie kupiłeś swoje meble?* (zadany zbiór: ‘meble’)
- *Jeśli chodzi o wersalkę, to w Ikei, co do regału – dostałem go od sąsiada.* (za pomocą *co do_* i *jeśli chodzi o_* zostają wybrane ze zbioru ‘meble’ elementy: ‘wersalka’ i ‘regał’).

A zatem użycie wyrażenia *co do_* sygnalizuje odbiorcy nie tyle to, że nadawca miał na myśli wybrane obiekty w opozycji do jakichś innych, o których można pomyśleć, lecz w opozycji do konkretnej reszty zadanego zbioru.

Cechy wspólne kontekstów I i II

Analiza obu wyżej opisanych typów użycia wyrażenia *co do* ujawnia bardzo ciekawą ich właściwość – a mianowicie to, że dokonują się w nich, przynajmniej „na pierwszy rzut oka”, przeciwstawne operacje werbalne: w kontekstach I - przypisanie orzekanego stanu rzeczy wszystkim bez wyjątku obiektom z zadanego zbioru, zaś w II – tylko części zadanego zbioru. A zatem oba wyróżnione przez leksykografów znaczenia *co do* są ze sobą w specyficzny i chyba nieprzypadkowy sposób sprzężone, co może sugerować istnienie jakiejś wspólnej płaszczyzny znaczeniowej. Spróbujmy ją znaleźć, wydobywając to, co upodabnia je do siebie.

Otóż, po pierwsze, za pomocą wyrażenia *co do* w obu typach kontekstów wyznacza się określoną część zadanego zbioru, por. 3), gdzie mowa jest o zebraniu przez kogoś wszystkiego, co się rozsypało, co do ziarenka (częścią wskazaną przez wyrażenie *co do* jest więc pojedyncze ziarenko), oraz 6), gdzie mowa o tym, że bardzo się komuś spodobała pierwsza spośród zaśpiewanych przez kogoś piosenek (częścią wskazaną jest pierwsza piosenka). Wprawdzie w kontekstach podobnych do 3) mówi się o wszystkich bez wyjątku elementach zadanego zbioru, jednak samo wyrażenie *co do* nie może nigdy wskazywać na jego całość, por. akceptowalność bądź nieakceptowalność poniższych kontekstów:

Wyzierała co do ziarenka / jednego ziarenka / najdrobniejszego ziarenka / najdrobniejszych ziarenek / pojedynczego ziarenka / najliczszego ziarenka.

(?) *Wyzierała co do dowolnego / (?)któregokolwiek ziarenka / * jakiegoś ziarenka.*

(?) *Wyzierała co do każdego ziarenka / * wszystkich ziarenek / * wszystkiego, co się rozsypało / * całego rozsyanego grochu.*

Wyrażenie: *co do ziarenka* w 3) wskazuje na pojedynczy i w domyśle: mało ważny element ze zbioru ziaren, o którym mowa. Wyrażenie *co do pierwszej piosenki* w 6) odnosi się natomiast do istotnego obiektu w ramach zadanego zbioru piosenek. Uogólniając tę obserwację, można stwierdzić, że w kontekstach I wybierana jest mało znacząca z jakiegoś punktu widzenia część zadanego zbioru, natomiast w II – część istotna. Należy dodać, że i same zbiory są na ogół zbudowane nieco inaczej dla obu typów kontekstów: w przypadku I składają się zwykle z jednakowych bądź podobnych pod pewnym względem elementów, np. ziaren, jak w 3), natomiast w przypadku II - z elementów zasadniczo różnych pod pewnym względem, np. zapłaty oraz innych aspektów umowy dotyczącej sprzedaży domu, jak w 7).

Po drugie, właściwości wyrażenia *co do* w strukturze tematyczno – rematycznej wypowiedzenia są takie same dla kontekstów I i II³. W obu tych typach użycia badane

3 Sposób rozumienia struktury tematyczno – rematycznej (w skrócie: ST-R) wypowiedzenia opieram na teorii Andrzeja Bogusławskiego. Najkrócej rzecz ujmując, jest to hierarchiczna struktura, w której można wyodrębnić *temat nadrzędny* (T_n) – obiekt (niekoniecznie fizyczny – może to być nawet pojęcie), do którego odnosi się wypowiedzenie, *dictum tematyczne* (DT) – czyli presupozycyjną charakterystykę T_n , oraz *remat właściwy* (R) – to, co zostało powiedziane o T_n i jest jedynym elementem objętym zasięgiem negacji postawionej aktualnie przed wypowiedzeniem (Bogusławski 1977).

wyrażenie komentuje temat nadrzędny wypowiedzenia, por. strukturę tematyczno – rematyczną 3) i 6), którą można zbadać za pomocą testu pytania:

typ I – zdanie 3):

– *Co zrobiła Maria z tą fasolą, która wypadła Piotrusiowi z rączek?* (zadany temat odpowiedzi: ‘zbiór ziaren fasoli’)

– *Zebrała z podłogi wszystko, co się rozsypało, co do ziarenka.* (wyrażenie *co do_* wybiera część tematu – pojedyncze ziarenko);

typ II – zdanie 6):

– *Udała się ta dzisiejsza uroczystość. Dzieci naprawdę dobrze się spisały, a pierwszą, drugą i trzecią piosenkę to śpiewała właśnie moja Agatka. Podobał ci się jej występ?* (zadany temat odpowiedzi: ‘występ Agatki’ – czyli: ‘zbiór złożony z pierwszych trzech piosenek’)

– *Co do pierwszej piosenki, to bardzo mi się spodobała.* (wybrana część tematu: ‘pierwsza piosenka’).

Jak już było wspomniane, ciąg *co do_* jest używany wtedy, gdy mówiący chce podkreślić, że to, co powiedział albo powie, dotyczy wszystkich bez wyjątku elementów zbioru bądź wtedy, gdy dotyczy to tylko elementów wybranych. W obu typach kontekstów zbiór dzielony jest na dwie części, co można zilustrować analizując przykłady 3) i 6):

- typ I (przykład 3)) – podział zbioru (oznaczymy go: Z) na pewien element, podobny do innych (tutaj: pojedyncze ziarenko, oznaczymy je: x) oraz na pozostałe elementy (zbiór pomniejszony o pojedyncze ziarenko, oznaczymy go: Z-x). W zdaniu spełnione są łącznie dwa warunki: nadawca przypisuje pewien stan rzeczy (zebranie przez Marię) elementom podzbioru (Z-x) oraz taki sam stan rzeczy wybranemu elementowi (x) (co można przedstawić symbolicznie jako: {mówię o Z-x} \wedge {mówię o x});
- typ II (przykład 6)) – podział zbioru na wybrany, wyróżniony pod jakimś względem element (tutaj: pierwszą piosenkę, oznaczymy ją analogicznie: x) oraz na resztę (wszystkie piosenki oprócz pierwszej, oznaczymy je: Z-x). W zdaniu spełnione są łącznie dwa warunki: nadawca przypisuje pewien stan rzeczy (spodobanie się wybranemu elementowi (x) i powstrzymuje się od przypisania tego stanu rzeczy innym elementom zbioru (co można przedstawić jako: {nie mówię o Z-x} \wedge {mówię o x}).

Wspólna płaszczyzna znaczeniowa dla kontekstów I i II sprowadza się do tego, że zarówno w przypadku, gdy mówi się o Z-x i o x, jak i wtedy, gdy mówi się o x, ale nie: o Z-x, nie może być spełniony warunek jednoczesnego mówienia o Z-x i nie mówienia o x, co można przedstawić jako: nieprawda, że [{mówię o Z-x} \wedge {nie mówię o x}], por. zależności:

{mówię o Z-x} \wedge {mówię o x} \rightarrow \sim [{mówię o Z-x} \wedge {nie mówię o x}]

{nie mówię o Z-x} \wedge {mówię o x} \rightarrow \sim [{mówię o Z-x} \wedge {nie mówię o x}].

Mówienie o wybranym za pomocą ciągu *co do_* elemencie x jest warunkiem koniecznym, spełnionym w obu typach kontekstów, por.:

* *Zebrała z podłogi wszystko, co się rozsypało, co do ziarenka. Nie mówię tego o pewnym ziarenku, które należało do tego, co się rozsypało (ono jedno zostało na podłodze).*

* *Co do pierwszej piosenki, to bardzo mi się spodobała. Nie mówię tego o pierwszej piosence.*

Mówienie o wybranym elemencie x jest więc alternatywą wobec możliwego, a zaniechanego mówienia o podzbiorsze $Z-x$ i nie mówienia o x :

*Zebrała z podłogi wszystko, co się rozsypało, co do ziarenka. Nie mówię o zbiorze pozbawionym pewnego ziarenka. vs. *Zebrała z podłogi wszystko, co się rozsypało, co do ziarenka. Mówię o całym zbiorze z wyjątkiem pewnego ziarenka.*

*Co do pierwszej piosenki, to bardzo mi się spodobała. Nie mówię o wszystkich wiadomych piosenkach bez tej pierwszej. vs. *Co do pierwszej piosenki, to bardzo mi się spodobała. Mówię o wszystkich wiadomych piosenkach z wyjątkiem tej pierwszej.*

Widać teraz, że operacja metatekstowa dokonywana za pomocą wyrażenia *co do_* w obu opisanych typach jego użycie polega tak naprawdę na zasygnalizowaniu przez nadawcę intencji powiedzenia czegoś **dokładnie o wybranym elemencie zbioru, nie: o reszcie zbioru bez tego elementu**. Mamy tu do czynienia z kontrastem: część zbioru (T_1) – zanegowana reszta zbioru bez tej części ($T_n - T_1$). Całościowa interpretacja zdania, tj. rozstrzygnięcie, czy z negacji mówienia o $T_n - T_1$ wynika, że chodzi **również o T_1** (a więc, w rezultacie – o cały zbiór T_n), czy że chodzi **wyłącznie o T_1** , rozgrywa się na płaszczyźnie pragmatycznej. Jeśli T_1 stanowi reprezentatywny element zbioru – jak w kontekstach typu II – to zdanie jest odczytywane jako odnoszące się tylko do tej części, natomiast jeśli T_1 stanowi element mało ważny – jak w typie I – to jest rozumiane jako odnoszące się do T_n . Interpretacja alternatywna kontekstów typu I jest zablokowana, gdyż wiązałaby się z popełnieniem przez nadawcę nadużycia komunikacyjnego (mówienie o rzeczach nieistotnych) względnie z przypisaniem mu takiego nadużycia przez odbiorcę. Zjawisko to opiera się na ogólniejszym mechanizmie zwanym *tacit denial*, o którym pisał Andrzej Bogusławski (1998).

Dla dopełnienia przeprowadzonej wyżej procedury dowodowej można jeszcze podać przykłady par zdań reprezentujących odpowiednio typy użycie I i II wyrażenia *co do_*, w przypadku których jest intuicyjnie oczywiste, że pełni ono analogiczne funkcje:

a): *Omówili ten reportaż co do najdrobniejszego szczegółu.* (typ I) *Omówili ten reportaż co do sposobu jego zredagowania.* (typ II),

b): *Pozbierała szkiełka co do najdrobniejszych odprysków.* (typ I) *Pozbierała szkiełka, przynajmniej co do najdrobniejszych odprysków.* (typ II).

Oba wypowiedzenia w przykładzie a) mówią o tym, pod jakim względem został rozpatrzony jakiś reportaż. W I nadawca podkreśla, że ma na myśli dokładnie i najdosłowniej ‘najdrobniejszy szczegół reportażu’, nie: ‘prawie wszystkie aspekty reportażu bez pewnego (najdrobniejszego) szczegółu’, co jego zdaniem mógłby pomyśleć odbiorca w danej sytuacji komunikacyjnej na podstawie pewnych przesłanek. Podobnie rzecz ma się w II, gdzie nadawca sygnalizuje, że chodzi właśnie o ‘sposób zredagowania reportażu’, nie: o ‘pozostałe aspekty reportażu’. Przykład b) jest nieco inny: sposób rozumienia obu zdań jest tam uwarunkowany obecnością bądź nieobecnością wyrażenia *przynajmniej* – to ono stanowi czynnik decydujący o tym, do którego typu użycie ciągu *co do_* zaliczymy dane zdanie.

Widać więc, że nie jest to kwestia różnicy cech semantycznych, składających się na osobne znaczenia dwóch wyrażen homonimicznych o kształcie *co do_*. Widać też, że nie występują tu różnice syntaktyczne, towarzyszące często homonimii. Nawiasem mówiąc, da się też znaleźć przykłady zdań, w których omawiane wyrażenie może być interpretowane dwojako, por: *Zgadzamy się wszyscy co do jednego: Jan powinien przyjechać.* (typ I: 'każdy bez wyjątku się zgadza, że Jan powinien przyjechać', typ II: 'zgoda dotyczy jednej kwestii: że Jan powinien przyjechać').

Podstawowe składniki semantyczne jednostki *co do_*

Po znalezieniu wspólnej płaszczyzny znaczeniowej dla obu typów użyć jednostki *co do_* spróbuję wyodrębnić jej najważniejsze cechy znaczeniowe.

Po pierwsze, wyrażenie *co do_* ma charakter anaforyczny: odwołuje się do czegoś, co zostało powiedziane wcześniej. Nie może pojawić się na samym początku wypowiedzi, co łatwo pokazać na przykładzie dwóch kontekstów (początek wypowiedzi oznaczam umownie za pomocą sygnałów fatycznych):

**Dzień dobry państwu. Co do spektroskopii, to będzie ona wykładana przez pierwszą połowę semestru.* vs. *Dzień dobry państwu. Wykład ten poświęcony jest termodynamice i spektroskopii. Jeśli chodzi o termodynamikę, to będzie ona wykładana dopiero w drugiej połowie semestru. Co do spektroskopii, to zajmiemy się nią teraz.*

Istota tej anaforyczności polega oczywiście na tym, że *co do_* wybiera pewien element, o którym nadawca chce coś powiedzieć, z zadanego wcześniej, znanego obu rozmówcom zbioru, który na płaszczyźnie struktury tematyczno – rematycznej wypowiedzenia stanowi jego temat nadrzędny - T_n . Wybrany element to temat cząstkowy - T_1 . Zbiór T_n jest rozpatrywany pod jakimś konkretnym, również zadanym wcześniej względem - Q, który nie może zostać zmieniony⁴, por.:

– *W jakiej odległości od Ziemi znajdują się: Merkury i Jowisz?* (Q = 'odległość od Ziemi')
 – **Co do Jowisza, jest dużą i zimną planetą, a co do Merkurego – jest mały i panuje tam wysoka temperatura.*

Po drugie, jak już było wspomniane, wybrany element T_1 nie może być tożsamy z całością zbioru.

Po trzecie, wyrażenie *co do_* powinno być stosowane tam, gdzie była już mowa o pewnych elementach należących do wyznaczonego zbioru – przynajmniej poprzez zadanie na płaszczyźnie językowej jego podziału na te elementy (to też stanowi jakiś rodzaj charakterystyki). Jest to zatem metatekst „mówienia czegoś jeszcze o T_n ”, co można udowodnić następującymi przykładami:

⁴ Jest to tzw. *aspekt tematyczny*, o którym pisała Jadwiga Wajszczuk w swojej pracy o spójnikach (Wajszczuk 1997).

- *Jakim ładunkiem obdarzone są protony, neutrony i elektrony?*
- *Co do elektronów, to ujemnym. Protony – dodatnim, neutrony są elektrycznie obojętne.*

vs.

- *Jakim ładunkiem obdarzone są cząstki elementarne?*
- *(?)Co do elektronów, to ujemnym. Protony – dodatnim, neutrony są elektrycznie obojętne.*
(brak zadanego wcześniej podziału zbioru 'cząstek elementarnych' i niespodziewane wprowadzenie wybranego spośród nich elementu za pomocą *co do_* spowodowało, że zdanie brzmi dziwnie);

- *Co sądzi pani na temat zreferowanych artykułów?*
- *Że chyba najlepszy był tekst pana Nowaka: autor w bardzo trafny, a zarazem lapidarny sposób ujął temat, proponując także nowatorskie rozwiązania przedstawionych problemów. Pan Kowalski zaprezentował pomysły dawno już znane, by nie rzec: banalne, natomiast pani Iksińska mimo całej swej erudycji popełniła kilka poważnych błędów merytorycznych.*

- *Co do referatu pana Kowalskiego, to wcale się nie zgadzam: był bardzo odkrywczy.* (ten przykład jest nader typowy: ciąg *co do_* często bywa używany tam, gdzie ktoś chce wtrącić jakąś dodatkową uwagę, odwołując się do wybranego elementu spośród tych, o których była wcześniej mowa);

- *Jakim ładunkiem obdarzone są protony, neutrony i elektrony?*
- *Protony – dodatnim, neutrony są elektrycznie obojętne, co do elektronów zaś, to mają ładunek ujemny.*

(operator *co do_* „lubi” wprowadzać ostatni element omawianego zbioru tam, gdzie mamy do czynienia z kolejnym charakteryzowaniem różnych jego części);

- *Czy mogę prosić o suchy lód? Wystarczy niewielki kawałek...*
- *Niestety nie. Został zużyty co do kawałeczka.* (wyrażenie *został zużyty* zostało użyte w odniesieniu do pewnych elementów ze zbioru kawałków suchego lodu; wyrażenie *co do kawałeczka* jest dodatkową charakterystyką tego zbioru, podkreślającą, że chodziło o zużycie literalnie wszystkich kawałków, bez pominięcia któregokolwiek z nich);
- *Czy panowie zgadzają się z hipotezą doktora Kowalskiego?*

- *Co do mnie, zgadzam się częściowo.* (ten przykład jest specyficzny: rozczłonkowanie zbioru osób zostało zadane na płaszczyźnie językowej poprzez bezpośredni zwrot skierowany w równym stopniu do każdej z nich – jest bowiem oczywiste, że na pytanie tego typu każdy powinien odpowiedzieć osobiście).

Po czwarte, wspomniana chęć powiedzenia czegoś jeszcze o T_n jest umotywowana pewnymi regułami, które rządzą komunikacją werbalną – a mianowicie maksymami Grice'a⁵. A zatem mamy tu do czynienia ze zobowiązaniem, wynikającym z posiadanej wiedzy, co szczególnie łatwo zobrazować przykładami takimi, jak 3):

⁵ Przypomnijmy, że nakazują one mówić: na temat (maksyma relewancji), adekwatnie do posiadanej wiedzy (maksyma jakości), tyle, ile trzeba (maksyma ilości) i we właściwy sposób (maksyma sposobu) (Grice 1977).

Zebrała z podłogi wszystko, co się rozsypało, co do ziarenka. - ze zdania tego wynika przekaz: <to za mało powiedzieć: „Zebrała z podłogi wszystko, co się rozsypało” (bo mógłbyś pomyśleć, że chodziło o prawie wszystko); biorąc pod uwagę to, co wiem, myślę, że nie mogę nie powiedzieć czegoś jeszcze: to, co powiedziałem dotyczy nawet pojedynczego ziarenka>

Po piąte, wyrażenie *co do_* jest metatekstem, który może odwoływać się do działań językowych kogoś innego, niż ten, kto je wypowiedział. Czasami dzieje się tak w mowie zależnej, gdzie wybór części zbioru za pomocą operatora *co do_* bywa przypisany temu, czyją wypowiedź się streszcza, nie: **aktualnie** mówiącemu⁶, por.:

Co do zasady nieoznaczoności Heisenberga, to profesor powiedział, że omówi ją na następnym wykładzie. (wybór elementu *zasada nieoznaczoności* za pomocą *co do_* przypisany aktualnie mówiącemu) ≠ *Profesor powiedział, że co do zasady nieoznaczoności Heisenberga, to omówi ją na następnym wykładzie* (wybór elementu *zasada nieoznaczoności* za pomocą *co do_* przypisany profesorowi, którego wypowiedź jest streszczana).

Powyższy przykład mógłby sugerować, że w mowie zależnej zostaje zawieszona metatekstowość wyrażenia *co do_* - gdyż, jak pamiętamy, polega ona na komentowaniu przez nadawcę wypowiedzi **własnego, aktualnie odbywającego się mówienia**⁷. Jest jednak **oczywiste, że skoro omawiany frazeologizm jest wyrażeniem metatekstowym, to musi być nim zawsze - zarówno w mowie niezależnej, jak i w zależnej, gdyż mamy do czynienia za każdym razem z tą samą jednostką języka.** Chcąc ocalić tezę o metatekstowości ciągu *co do_* trzeba zatem uwzględnić w jego reprezentacji semantycznej dwóch mówiących: aktualnie mówiącego i tego, komu przypisane jest w danej wypowiedzi posłużenie się tym wyrażeniem.

Podsumowanie

Analiza kontekstów, w których występuje wyrażenie *co do_*, pozwoliła odpowiedzieć na pytanie sformułowane w tytule tego artykułu: **istnieje tylko jedna jednostka języka o tym kształcie.** Wyróżnianie większej ich liczby byłoby mnożeniem bytów nad potrzebę.

Znalezienie wspólnej płaszczyzny znaczeniowej dla różnych typów użyc omawianego ciągu wyjaśniło niektóre aspekty jego zachowania się jako tematyzatora, na przykład przyczyny i istotę jego anaforyczności oraz skłonność do częstego występowania w roli metatekstu wyznaczającego nie pierwszy, lecz któryś z kolei, nierzadko ostatni element przy kolejnym charakteryzowaniu przez mówiącego poszczególnych części zadanego zbioru.

⁶ Problem użycia przez nadawcę wyrażenia metatekstowego z referencją do innej osoby dotyczy wielu jednostek języka z tego poziomu, np. wyrażen epistemicznych, takich jak *może, chyba, rzeczywiście*, na co zwrócił uwagę Andrzej Bogusławski, opisując znaczenia partykuł *może* i *być może* (Bogusławski 2003).

⁷ Jest to koncepcja metatekstu stworzona przez Annę Wierzbicką, por. Wierzbicka 1971.

Bibliografia

- Bogusławski A.** (1976), „O zasadach rejestracji jednostek języka”, *Poradnik Językowy*, 1976, 8: 356-364.
- Bogusławski A.** (1977), *Problems of the Thematic – Rhematic Structure of Sentences*, Warszawa.
- Bogusławski A.** (1998), „O negacji w konstrukcjach z czasownikiem *chcieć*”, *Nowe czasy, nowe języki, nowe (i stare) problemy*, pod red. E. Jędrzejko, Katowice: 105-127.
- Bogusławski A.** (2003), „Może i być może”, *Prace językoznawcze dedykowane Profesor Jadwidze Sambor*, pod red. J. Linde-Usiekniewicz i R. Huszczy, Warszawa: 11-43.
- Grice H. P.** (1977), „Logika i konwersacja”, przekł. J. Wajszczuk, *Przegląd Humanistyczny*, 1977, 6: 85 – 99.
- Grochowski M.** (1984), „On lexical units introducing sentence themes” [w:] *Polish text linguistics*, pod red. L. Lönngrena, Uppsala: 11–19.
- Inny słownik języka polskiego PWN*, pod red. M. Bańko, Warszawa 2000.
- Słownik języka polskiego*, pod red. M. Szymczaka, Warszawa 1998.
- Słownik współczesnego języka polskiego*, pod red. B. Dunaj, Kraków 2000.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*, pod red. S. Dubisza, Warszawa 2003.
- Wajszczuk J.** (1997), *System znaczeń w obszarze spójników polskich. Wprowadzenie do opisu*, Warszawa.
- Wierzbicka A.** (1971), „Metatekst w tekście” [w:] *O spójności tekstu*, pod red. M. R. Mayenowej, Wrocław: 105-121.

Streszczenie

Artykuł zawiera analizę różnych typów kontekstów, w których występuje wyrażenie *co do*_. Głównym celem rozważań jest próba rozstrzygnięcia, ile jednostek języka o takim kształcie istnieje we współczesnej polszczyźnie, jakie funkcje w tekście pełni ten ciąg i jakie są jego podstawowe składniki semantyczne. Badania wpisują się w nurt strukturalistyczny współczesnego językoznawstwa i wykorzystują koncepcję jednostki języka, zaproponowaną przez Andrzeja Bogusławskiego.

Bóg Węgrów

Tytuł artykułu odwołuje się do występującego w języku węgierskim połączenia wyrazowego *a magyarok istene* ‘bóg Węgrów’, znanego głównie z refrenu rewolucyjnego wiersza z 1848 r. autorstwa węgierskiego wieszczka narodowego Sándora Petőfiego pt. *Nemzeti dal* (Pieśń narodowa):

A magyarok istenére

Esküszünk,

Esküszünk, hogy rabok tovább

Nem leszünk!

Na boga Węgrów

Przysięgamy,

Przysięgamy, że dłużej niewolnikami

Nie będziemy!¹

Węgierski wyraz *isten* ‘bóg’ według słowników objaśniających ma, podobnie jak jego odpowiedniki w innych językach, kilka znaczeń, spośród których najczęściej wyróżnia się znaczenie religijne, osobno w religiach politeistycznych (ponadludzka istota uosabiająca pewne właściwości świata i ingerująca w życie ludzi) i osobno w religiach monoteistycznych ((często jako nazwa własna) najdoskonalsza osoba, stwórca, władca i zachowawca świata)². Rozróżnienie takie znajduje odzwierciedlenie w pisowni – ogólnie przyjęta (choć nie zawsze przestrzegana) jest zasada³, według której wyraz ten należy rozpoczynać wielką literą w kontekście religii monoteistycznych, a małą w pozostałych znaczeniach. Wyraz *isten* może też być (przenośnie) używany na określenie osób lub rzeczy, które są podobne do Boga pod pewnymi względami (na przykład dysponują wielką władzą) lub są przez innych traktowane jak bogowie (na przykład są dla kogoś bardzo ważne lub oddaje się im cześć).

Etymologia wyrazu *isten*

Pierwszy zapis wyrazu *isten* pochodzi z 1195, z najstarszego zachowanego utworu zapisanego w języku węgierskim – *Halotti beszéd és könyörgés* (Mowa pogrzebowa i błaganie). Zarówno pierwsza zaświadczona na piśmie forma tego wyrazu (*iften*), jak i jego znaczenie (jedyne Bóg według religii chrześcijańskiej) nie zmieniły się znacząco do czasów współczesnych. Kwestia pochodzenia wyrazu *isten* nie została ostatecznie rozstrzygnięta – nie istnieje jedna ogólnie przyjęta jego etymologia. Najbardziej prawdopodobne są dwie

¹ Tłumaczenie dosłowne.

² Tłumaczenia haseł ze słownika *Magyar Értelmező Kéziszótár*.

³ Na przykład według słownika Balassa József (1940) *A magyar nyelv szótára*.

teorie – jedna zakłada rodzime pochodzenie tego wyrazu, druga jego źródeł upatruje w indoeuropejskim języku irańskim.

Według pierwszej wykładni rdzeniem wyrazu *isten* jest cząstka *is-*, będąca oboczną (archaiczną) formą wyrazu *ös* ‘przodek’, spokrewnionego z fińskim wyrazem *isä* ‘ojciec’ (rekonstruowana forma prauralska ma postać **icä* i znaczenie ‘ojciec’), występująca we wspomnianym utworze w postaci aglutynowanej *ifemucut* ‘naszych przodków’. Druga sylaba wyrazu *isten* to połączenie dwóch formantów słowotwórczych – *-t* i *-n* – pełniących tę samą funkcję deminutywną. Wyrazem utworzonym w analogiczny sposób jest *nöstény* ‘samica’ derywowany za pomocą deminutywnych formantów słowotwórczych *-s*, *-t*, i *-n* (tu w obocznej formie zmiękczonej *-ny*) od podstawy słowotwórczej *nö* ‘kobieta’. Według tej teorii pierwotnie wyraz *isten* byłby zdrobniałym określeniem ojca, jego znaczenie – ‘ojczulek’ – nie byłoby zatem ograniczone do sfery religijnej (dowodem na taki, pierwotnie niekoniecznie sakralny charakter tego wyrazu, może być imię *Isten*, zanotowane w 1383). Takie przejście semantyczne może być uwiarygodnione nie tylko przez przywołanie faktu, że w wielu religiach pojęcie boga wiąże się często z pojęciem ojca (na przykład chrześcijańska modlitwa *Ojciec nasz*), ale także poprzez wskazanie przykładów analogicznych zmian znaczenia w innych językach, na przykład w fińskim, gdzie wyraz *ukko* użyty jako rzeczownik pospolity oznacza staruszkę, a użyty jako nazwa własna jest imieniem głównego boga w panteonie fińskiej religii rodzimej.

Na przeszkodzie dla takiego wyjaśnienia pochodzenia wyrazu *isten* stoją jednak pewne jego cechy fonetyczne i morfologiczne. Po pierwsze, problemem jest brak (spodziewanych w wyniku regularnego rozwoju fonetycznego) form z nagłosową samogłoską zaokrągloną: *östen*, *üsten* (analogicznie do rozwoju *is* → *ös*). Drugą przeszkodą jest to, że już w najstarszym wystąpieniu wyraz ten ma postać bez samogłoski łączącej – domniemany rdzeń *is* jest w nim zakończony na spółgłoskę, podczas gdy w formie *ifemucut* ten sam rdzeń ma przed fonetycznie podobnym formantem postać zakończoną na samogłoskę: *ise*, co poddaje w wątpliwość tożsamość rdzeni obu tych wyrazów.

Alternatywna etymologia, wspomniana w obu słownikach etymologicznych zakłada, że wyraz *isten* stanowi zapożyczenie z języków irańskich (ewentualnie za pośrednictwem tureckim). Manfred Mayhofer i Károly Rédei za ostateczne źródło tego zapożyczenia uważają średnioirański wyraz **ištān*, który rozwinął się ze staroirańskiego **ištānām*. Jest to forma dopełniacza liczby mnogiej imiesłowu biernego czasownika o znaczeniu czcić, którego awestyjski odpowiednik ma rdzenie *yaza-*, *yada-*, *išta-*, *yašta-* (do tej rodziny wyrazów należy też nowoirański wyraz *jezdan*, *izdan* ‘bóg’, w którym źródła węgierskiego wyrazu *isten* upatrywał już Johann Eberhard Fischer w 1756, od którego jednak ze względu na różnice fonetyczne nie można bezpośrednio wywodzić wyrazu węgierskiego). W wypadku tej etymologii pewną ostrożność wzbudza liczba gramatyczna wyrazu irańskiego – ‘czczonych’, można jednak znaleźć przykłady na stosowanie form liczby mnogiej w znaczeniu liczby pojedynczej, na przykład hebrajskie *elohim* ‘Bóg’ (dosłownie: ‘bogowie’).

Pozostałe, mało prawdopodobne etymologie to m.in.: derywowanie wyrazu *isten* od przymiotnika *jó* 'dobry'; wywodzenie go od wyrazu oznaczającego niebo (choć może, że pierwotnie sam wyraz *menny* 'niebiosa' oznaczał boga); powiązanie z formą osobową czasownika 'być' w językach indoeuropejskich (niem. *ist*, ros. *естъ*); powiązanie z tureckim imieniem własnym czy wreszcie łączenie wyrazu węgierskiego z imieniem hetyckiej bogini słońca *Iřtanu* / *Ařtanu*.

Obraz Boga w przysłowiach węgierskich

W artykule przedstawiam charakterystyczne cechy obrazu Boga utrwalone w języku węgierskim. Materiału do badań dostarczyły słowniki i zbiory węgierskich przysłów. Ukazują one naiwny (tzn. nienaukowy) ogląd świata charakterystyczny dla danej społeczności, dzięki czemu dobrze spełniają rolę podstawy opisu językowego obrazu świata, który „jest potoczną interpretacją rzeczywistości z punktu widzenia przeciętnego użytkownika języka, oddaje jego mentalność, odpowiada jego punktowi widzenia i jego potrzebom.” (Bartmiński 2007: 14) W sumie przeanalizowałem około pół tysiąca przysłów, spośród których niektóre wyszły już z użycia, użycie innych ograniczone jest do małej części obszaru języka węgierskiego. Ze względu jednak na ich barwność i węgierską specyfikę zdecydowałem się ich nie pomijać.

Wyraz *isten* występuje w wielu przysłowiach, na podstawie których można przedstawić kognitywny obraz Boga w języku węgierskim. Niestety, dokładne określenie, kogo (Boga chrześcijańskiego czy innego bóstwa) dotyczą przysłowia, jest często niemożliwe. Choć od ponad dziesięciu wieków Węgry stanowią część obszaru oddziaływania i tworzenia kultury europejskiej opartej w sferze religijnej na chrześcijaństwie i aż do chwili obecnej większość Węgrów deklaruje przynależność do któregoś z Kościołów chrześcijańskich⁴, to wyłaniający się z niektórych przysłów i ludowych powiedzeń obraz Boga nie do końca odpowiada oficjalnym, teologicznym ujęciom absolutu. Ponadto tytułowe określenie „bóg Węgrów” zdaje się dotyczyć pewnego określonego bóstwa związanego z konkretnym narodem, boga religii narodowej, a nie uniwersalnej. Przedchrześcijański rodowód słowa *isten*, jego wieloznaczność, występująca w źródłach dowolność w stosowaniu wielkich liter i wreszcie prawdopodobnie monoteistyczny charakter pierwotnej, szamanistycznej religii Węgrów przyczyniają się do problemów z jasnym określeniem, kogo dotyczą badane przysłowia.

W części zebranego materiału występuje wprawdzie forma liczby mnogiej – *istenek* – jednak dotyczy to jedynie przysłów pochodzących z kręgu kultury grecko-rzymskiej (*akit az istenek szeretnek, ifjan hal meg*, 'kogo kochają bogowie, ten młodo umiera', *az istenek itala*

⁴ Według spisu powszechnego z 2001 r. 55% obywateli Węgier należy do Kościoła rzymskokatolickiego, 16% do Kościoła reformowanego i 3% do Kościoła luterańskiego.

‘napój bogów’). Część przysłów dotyczy z kolei bez wątpienia Boga chrześcijańskiego, ze względu na przywołanie Chrystusa (*Isten fia volt Krisztus, mégis szenvedett*. ‘Chrystus był synem Boga, a mimo to cierpiał’) lub pojęcia Trójcy świętej (*isten szentháromság uccsë* ‘Bóg Trójca Święta niech mi tak dopomoże’). Wiele węgierskich przysłów ma też pochodzenie biblijne (*ha Isten velünk, ki ellenünk?* ‘Jeżeli Bóg z nami, któż przeciwko nam?’⁵) albo nawiązuje do opisanych w Biblii wydarzeń (*Isten is megpihent a hetedik napon*. ‘Bóg też odpoczął siódmego dnia’).

Antropomorfizm – wygląd zewnętrzny

Bóg w przysłowiach bywa często przedstawiany jako człowiek. Antropomorfizacja dotyczy zarówno jego cech zewnętrznych, jak i wewnętrznych, które są często komunikowane pośrednio, poprzez przypisanie Bogu pewnych cech fizycznych. Bóg jest wyobrażany tak, jakby miał ludzkie ciało. Określenie *isten szeme* ‘oko Boga’⁶ ma dwa znaczenia: pierwsze, konkretne, odnosi się do fragmentu czystego nieba widzianego między chmurami; drugie, przenośne, występujące na przykład w przysłowiu *isten szeme mindent lát* ‘oczy Boga widzą wszystko’, wyraża za pomocą zabiegu antropomorfizacji Bożą wszechwiedzę i wszechobecność. W podobny sposób część ciała staje się atrybutem komunikującym pewną cechę Boga w przypadku określenia *isten keze* ‘ręka Boga’. Rękoma można wykonywać bardzo wiele czynności, jednak w przypadku Boga mamy do czynienia głównie z błogosławieniem (*áldja meg az Isten mind a két kezével*. ‘niech Bóg pobłogosławi obiema rękami’) i władzą (a konkretnie obrazem Boga korzystającego ze swej władzy w celu sądzenia ludzi: *isten keze – isten hatalma, büntetése* ‘ręka Boga – Boża potęga, Boża kara’). Podobne co ręka znaczenie ma też sam palec (*isten ujjá*, oznaczający Boże ostrzeżenie, upomnienie, naganę). Według przysłów Bóg ma też plecy – *isten háta mögött* ‘za plecami Boga’ to określenie miejsca oddalonego, zapomnianego. Z przysłowia tego z jednej strony może wynikać, że Bóg jest gdzieś bardzo daleko, z drugiej – że niektóre miejsca są tak daleko, iż znajdują się nie przed obliczem Boga, ale za nim, poza zasięgiem jego wzroku. Bóg mógł odwrócić się od niektórych miejsc, skazując je na zapomnienie.

Antropomorfizacja Boga jest tym łatwiejsza, że w religii chrześcijańskiej Bóg przyjął postać człowieka w osobie Jezusa Chrystusa. Wiara ta jest podstawą powiedzenia *az isten vére áldjon meg* ‘niech błogosławi [ci] krew Boga’, gdzie krew Chrystusa jest uważana za krew Boga.

Ciekawą serię stanowią przysłowia, których tematem jest ubiór Boga – ubiór wykwinny, a wręcz królewski, co odpowiada obrazowi Boga jako władcy (*meginná az Isten köntösét/*

⁵ List do Rzymian 8:31, tłum. Biblia Tysiąclecia.

⁶ Lub ‘Boże oczy’ – w jęz. węgierskim wyrazy nazywające parzyste części ciała zwykle występują w liczbie pojedynczej, także wtedy, kiedy dotyczą obu oczu, obu rąk itd.

palástját is ‘przepiłby nawet kontusz/płaszcz Boga’). Przysłowia te można też zaliczyć do grupy powiedzeń, gdzie wyraz *isten* używany jest w celu intensyfikacji, przejawskrawienia znaczenia danego zdania. W przysłowiaach takich rzeczownikowi *isten* towarzyszy często partykuła *is* ‘też’, co daje znaczenie ‘nawet Bóg’ (*akkor még az isten is kis gyerek volt* ‘wtedy jeszcze nawet Bóg był małym dzieckiem’), lub jej forma przecząca – *se* ‘też nie’ – ‘ani Bóg’ (*az isten se mos le* ‘nawet Bóg nie zmyje’).

Miejscem przebywania Boga jest przede wszystkim niebo⁷. W języku węgierskim istnieją dwa wyrazy o tym znaczeniu – *ég* określający naturalne, rzeczywiste sklepienie niebieskie i *menny* określający niebo metafizyczne. Co ciekawe, w przysłowiaach występuje głównie pierwsze z tych określeń – *ég*, co może wskazywać na konkretne postrzeganie Boga jako związanego z nieboskłonem, a nie jako kogoś zamieszkującego bliżej nieokreślone niebiosy: [*ha*] *van isten az égben* ‘[jeśli] jest Bóg na niebie’, gdzie Bóg jest równoznaczny ze sprawiedliwością. Z kolei w określeniu *az isten szabad ege alatt* ‘pod wolnym Bożym niebem’, czyli „na wolnym powietrzu”, użycie wyrazu *isten* zdaje się nie pełnić żadnej roli determinującej jego znaczenie i jest jedynie epitetem podkreślającym powiązanie nieba z Bogiem jako z tym, który je stworzył i który je zamieszkuje. Podobne znaczenie ma też wyrażenie *az isten számára* ‘dla Boga’.

Oprócz nieba, jako miejsce przebywania Boga wskazuje się też kościół (nazywany *isten háza* ‘dom Boga’: *hol Istennek házat építenek, kápolnát guggaszt mellé az ördög*. ‘Gdzie budują Bogu dom, tam diabeł [tworzy] [sobie] kaplicę, przy czym określenie „kaplica diabła” oznacza karczmę) lub serce człowieka (*ki az Isten szívéből kiveti, nehezen tér vissza*. ‘kto wyrzuca Boga ze swojego serca, do tego z trudem wraca’ i *ha van benne Isten, Mária* ‘jeśli jest w nim Bóg [i] Maria’). Zaskakującym miejscem przebywania Boga może się wydawać trumna, wspomniana w przysłowiu *az isten koporsóját se őrzik ingyen* ‘nawet trumny Boga nie strzeże za darmo’, odnoszącym się do Chrystusa i jego grobu, a w szczególności do węgierskiego katolickiego wielkotygodniowego zwyczaju odgrywania pogrzebu Chrystusa w trumnie⁸.

Cechy Boga

Istnieje kilka przysłów jednoznacznie wskazujących na to, że Bóg jest jeden (*Egy Istened, de barátod több legyen*. ‘Miej jednego Boga, ale przyjaciół więcej’, *Jobb egy Isten száz papnál* ‘lepszy jest jeden Bóg od stu księży’). Cecha ta jest uważana za tak oczywistą, że jedynie szaleniec może mieć co do tego wątpliwości: *Jár a bolond Budapesten, azt sem tudja hány az Isten*. ‘Chodzi głupiec / błazen po Budapeszcie, nawet tego nie wie, ilu jest Bogów’⁹

⁷ W wielu językach, w tym w większości języków ugrofińskich, wyrazy określające Boga i niebo są blisko ze sobą spokrewnione, na przykład udmurckie wyrazy ин ‘niebo’ (temat: инм-) i инмар ‘bóg’.

⁸ Źródło: strona <http://42.pl/u/2Cim> na portalu <http://naput.hu/>, dostęp: 27 czerwca 2011.

⁹ W języku węgierskim po wszystkich liczebnikach, zaimkach liczebnych i innych określeniach ilości używa się liczby pojedynczej.

Bóg jest wszechmogący, potężniejszy od diabła (*Isten akaratáról az ördög se tehet* 'Nawet diabeł nie poradzi sobie z Bożą wolą'), jednak niektóre rzeczy znajdują się poza zasięgiem jego możliwości, głównie ze względu na ich sprzeczność z logiką (*Ahol nincs, ott az Isten se talál* 'gdzie czegoś nie ma, tam nawet Bóg tego nie znajdzie'). Stwierdzenie, że Bóg nie jest w stanie czegoś dokonać, może też, w sposób jaskrawy, pokazywać całkowitą nierealność jakiejś sytuacji (*az Isten se tehet eleget mindennek* 'nawet Bóg nie może wszystkim dogodzić').

Frapującym epitetem Boga jest wyraz *régi* 'dawny', na przykład w przysłowiu *él meg a régi Isten* '[jeszcze] żyje dawny bóg'. Przymiotnik dawny może wskazywać na odwieczność Boga (por. angielskie *Ancient of Days* 'Dawny Dni', będący odpowiednikiem biblijnego określenia aramejskiego), ale istnieje też prawdopodobieństwo, że odnosi się on do wierzeń przedchrześcijańskich i wskazuje na boga dawnej religii, skonstrastowanej z „nowym bogiem” chrześcijaństwa – za takim rozumieniem opowiada się na przykład Arnold Ipolyi (1854). Z przytoczonego przysłowia wynika także kolejna ważna cecha Boga – to, że jest bogiem żyjącym. Może to stanowić wpływ kultury judeochrześcijańskiej, w której Boga żywego – Boga jedyne – przeciwstawia się bogom religii politeistycznych, a konkretniej – martwym bożkom, czyli przedstawiającym ich idolom. Inne częste epitety odnoszące się do Boga to: *jó* 'dobry', *teremtő* 'stworzyciel', *szent* 'święty', ale także na przykład *édes* 'słodki', *boldog* 'szczęśliwy'.

Większość cech Boga w antropocentrycznym sposobie postrzegania świata manifestuje się poprzez stosunki pomiędzy nim a ludźmi. Bóg jest przedstawiany jako władca świata, a w sposób szczególnie władca ludzkości, która bywa przedstawiana w postaci różnych zwierząt. Najlepszy przykład stanowi popularne przysłowie *nagy az isten állatkertje, sok bolond lakik benne* 'wielki jest Boży zwierzynek, wielu głupców w nim mieszka'. Jego druga część to nawiązanie do cytatu z Wulgaty¹⁰, natomiast pierwsza – używana często w zastępstwie całości – stanowi prawdopodobnie dodatek węgierski. Inne przysłowia porównujące ludzi do zwierząt znajdujących się pod opieką Boga to: *azzal is az isten csordája több* 'dzięki niemu też Boże stado jest większe' (używane wobec kogoś, o kim poza tym nie możemy nic dobrego powiedzieć), *olyanok, mint az isten ökrei* 'tacy, jak Boże woły'. Bóg jest też ojcem ludzi: *Isten az atyám* 'Bóg jest moim ojcem' i sędzią. Jako wszechwiedzący jest najlepszym świadkiem, dlatego można się na niego powoływać, aby uwiarygodnić swoje zeznania – *Isten a tanúm* 'Bóg mi świadkiem'. Bóg jest nie tylko sędzią, ale i wykonawcą swoich wyroków na ludziach (*úgy megverte az Isten, hogy a botot is rajta felejtette* 'Tak go pobił Bóg, że nawet zostawił na nim swój kij'), ofiarami Boga są niekoniecznie ludzie źli – *Isten azt ostorozza, akit szeret* 'kogo Bóg kocha, tego batoży' (na przykład poprzez ciężką chorobę).

Z kolei stosunek człowieka do Boga powinien cechować się nabożnością i wyłącznością. Świadczy o tym przysłowie *ami nem Istenem, hogy imádjám* 'to nie jest moim Bogiem,

¹⁰ Księga Koheleta (Kaznodziei Salomona) 1:15, według Wulgaty: *stultorum infinitus est numerus*, co jest prawdopodobnie błędnym przekładem tekstu hebrajskiego, ponieważ większość tłumaczy Biblii wyraża tu odmienny sens. Biblia Tysiąclecia: *czego nie ma, tego nie można liczyć*, Biblia Warszawska: *to, czego brakuje, nie da się policzyć*.

żebym to wielbił'. Człowiek powinien również bać się Boga, czego obraz daje wyrażenie zarzucające osobom zachowującym się niewłaściwie brak bojaźni Bożej: *nem félsz istentől?* 'nie boisz się Boga?'; takie ostrzeżenie wiąże się również z obrazem Boga jako sędziego (*az Isten igaz bíró* 'Bóg jest sprawiedliwym sędzią'). Przy tym nie należy popadać w skrajność, wszak *az Istenől nem kell félni* 'Boga nie trzeba się bać'¹¹. Człowiek powinien też umieć wykorzystać Boże dary: *szedd fel a vitorlát, ha Isten nagy szelet ad* 'postaw żagiel, kiedy Bóg daje mocny wiatr', choć nie zawsze jest to możliwe, gdyż zdarza się, że Bóg daje człowiekowi coś, z czego ten nie jest w stanie skorzystać: *annak adja az Isten az olvasót, aki nem tud rajta imádkozni* 'Bóg daje różaniec temu, kto nie potrafi się na nim modlić'. Możliwe, że to ostatnie przysłowie wiąże się ze zróżnicowaniem wyznaniowym węgierskiego społeczeństwa.

Ważną funkcją Boga jest to, że (poprzez stwarzanie) wyznacza ludziom i narodom ich przeznaczenie: *az isten is egymásnak teremtetten öket* 'Bóg stworzył ich dla siebie nawzajem', *dúsnak és szegénynek sorsát Isten választja* 'los bogatego i biednego wybiera Bóg', *isten a cigányt hegedűre teremtetten* 'Bóg stworzył Cygana do skrzypiec'.

Bóg bywa przedstawiany jako ktoś bogaty (*gazdag az Uristen* 'Bogaty jest Pan Bóg'), obdzielający swoim bogactwem ludzi (*adjon isten minden jót* 'niech Bóg da [ci] wszystko dobre'), chociaż nie zawsze jest to bogactwo materialne, a jeśli nawet, to często ogranicza się do spraw podstawowych, na przykład pożywienia (*adtál Isten fogat, adj kenyeret hozzá!* 'dałeś, Boże, zęby, daj i chleb na nie'). Bóg wprawdzie wspiera biednych (*ad az Isten, kinek nincsen*. 'Daje Bóg temu, kto nie ma') czy pogardzanych, na przykład pijanych (*az Isten is kitért a részeg ember előtt* 'nawet Bóg ustępuje pijanemu', *részeg embert az Isten is örzi* 'pijanego człowieka Bóg też strzeże'), szczególną opieką otacza też sieroty (*verje meg az Isten, ki az árvát bántja!* 'niech Bóg zbije tego, kto szkodzi sierocie'), nie zawsze jednak postępuje zgodnie z ludzkim pojęciem sprawiedliwości – często obdarowuje tych, którzy i tak mają już bogactwa (*akinek a basa adja, az isten is adja* 'Komu daje pasza, temu daje też Bóg'). Bóg przede wszystkim daje zdrowie (*adjon Isten egészséget, magyarok közt egyességet* 'niech Bóg da zdrowie i zgodę pośród Węgrów'), mądrość (*akinek az Isten hivatalt ad, észt is ad hozzá* 'komu Bóg dał urząd, da też i rozum'), dzieci (*fiú magzat, hadi szerencse, jó házasság, csak az Isten dolga*. 'męski potomek, szczęście w boju i dobre małżeństwo jest sprawą tylko Boga'). Bóg, jako suwerenny władca wszystkiego (*ha az isten akarja, a puskatok / kapanyél / bot is elsül* 'jeśli Bóg zechce, to nawet futerał / rękojeść motyki / kij wystrzeli'), może też pozbawiać ludzi dzieci (pochodzące z biblijnej Księgi Hioba powiedzenie *Isten adta, isten elvette*. 'Bóg dał, Bóg wziął') jest znane również na Węgrzech) czy rozumu (*az isten engedje meg, hogy bolondulj meg s úgy halj meg* 'niech Bóg pozwoli, abys oszalał i w tym stanie umarł').

W ostatnim powiedzeniu, należącym do grupy klątw adresowanych do Boga, obraz złowrogiego bóstwa jest w pewien sposób osłabiony przez użycie czasownika *enged*

¹¹ Wyjaśnienie przysłowia *jobb egy Isten száz papnál* 'lepszy jest [jeden] Bóg od stu księży'

‘pozwalać’ – Bóg nie tyle sprawia, że nieszczęśnik traci rozum, co jedynie na to zezwala, prawdopodobnie pozostawiając wolną rękę diabłu. Jednakże w innych klątwach podmiotem jest już najwyraźniej Bóg, chociaż w przypadku dużej ich części zwraca uwagę opatrzenie rzeczownika *isten* sufiksem dzierżawczym pierwszej osoby liczby pojedynczej: *istenem* ‘mój bóg’ (może to świadczyć o osobistych relacjach z Bogiem, albo zgoła o osobistym Bogu, gotowym spełniać życzenia danego człowieka) na przykład: *az én istenem vakíccson meg* ‘niech mój Bóg [cię] oślepi’, *az én istenem tegye a villahajtóba!* ‘niech mój Bóg nadzieje na [swoje] widły!’ (z tą klątwą należy chyba łączyć kolejną: *az isten fésüljön meg!* ‘niech Bóg [cię] poczesze!’), *hogy az én istenem nyilája üssön belé* ‘oby strzała mojego Boga w niego trafiła’. *Istennyila* ‘strzała Boga’ to przede wszystkim, pomijając znaczenia botaniczne, błyskawica. Częste występowanie tego złożenia w takim znaczeniu unaocznia ściśle związek postaci nadnaturalnej z burzą i gwałtownymi zjawiskami atmosferycznymi, co upodabnia obraz Boga węgierskiego do obrazu czołowych bogów innych kultur, w tym greckiego Zeusa, skandynawskiego Thora, fińskiego Ukko czy nawet hebrajskiego Jahwe.

Pojęcia związane z Bogiem

Wyrażenie *Isten földjén lakik* ‘mieszka na Bożej ziemi’ oznacza człowieka biednego. Możliwe, że związek „Bożej ziemi” z biedą można wytłumaczyć znaczeniem innego popularnego określenia: *amint isten megteremtett* ‘jak [kogo] Bóg stworzył’ – „nagi”. Wówczas Boża ziemia oznaczałaby ziemię nagą, niezagospodarowaną przez człowieka, nieuprawianą. Boga z biedą wiąże też na przykład wyraz złożony *istenszegénye* ‘Boży biedak’ „nędznik, żebrak”. Podobnie negatywne konotacje miewa określa określenie *istenteremtette* ‘stworzony przez Boga’, które może oznaczać osobę pozostającą w trudnej sytuacji. Określenie *isten nevében* ‘w Bożym imieniu’ „za darmo, z litości” podkreśla Bożą miłość względem ludzi. Wyraz złożony *istennapkor* ‘w Boży dzień’ „bardzo wczesnie rano” może dotyczyć tej samej cechy Boga, co komunikowana w polskim przysłowiu „Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje”.

Wyraz *isten*, obok znaczenia dosłownego (religijnego), może też być używany przenośnie. Oczywistym zdaje się utożsamienie Boga z równie metafizycznym pojęciem losu: (*az Isten útjai kifürkészhetetlenek* ‘drogi Boga są nieprzejrane’, co objaśnia się: *nem tudhatjuk előre, mit hoz a sors* ‘nie możemy z góry wiedzieć, co przyniesie los’). Bóg, z racji swojej wszechmocy, może być też metaforą ludzi bogatych, wpływowych: przysłowie *kinek isten a barátja, könnyen üdvözül* ‘kto ma Boga za przyjaciela, łatwo zostanie zbawiony’ jest wyjaśnione w następujący sposób: *aki befolyásos emberekkel van jobban, könnyen boldogul* ‘kto pozostaje w dobrych stosunkach z wpływowymi ludźmi, ten łatwo odnosi sukcesy’. Z kolei z powiedzenia *nincs annyi istene* ‘nie ma [w sobie] tyle Boga’, oznaczającego osobę nieskłoną, niechętną czy niezdolną do zrobienia czegoś, można wywnioskować, że Bóg służy tu do oznaczenia ludzkiej woli, chęci działania.

O dużym znaczeniu Boga i o jego zakorzenieniu w języku węgierskim świadczy to, że bywa wzywany również w pozdrowieniach (na przykład *Isten áldja* ‘niech Bóg błogosławi’, pożegnanie *istenhózzád* ‘Bóg z Tobą’, powitanie *Isten hozott* ‘Bóg [cię] przyprowadził’). Wyraz *isten* może też być używany jedynie w celach emfaticznych (*hol az istenben voltál?* ‘gdzie w Bogu byłeś’), często zamiennie z wyrazem *ördög* ‘diabeł’.

Wynikający m.in. z drugiego (albo – według numeracji reformowanej – trzeciego) przykazania zakaz nadużywania imienia Bożego może być przyczyną pewnego tabu związanego ze słowem *isten*, które bywa zastępowane innymi, podobnie brzmiącymi wyrazami, na przykład imieniem *Istók*. Przykładem podobnej zabawy słownej są wyrażenia *az is tehenetvett* ‘to też wzięte krowę [?]’, *az isvámbácsiját!* ‘jego brata Stefana [?]’, *az istállóját* ‘jego stajnię’ czy *az istrángját* ‘jego postronek’, które stanowią żartobliwe zastępniki przekleństwa *az istenét* ‘jego Boga’ / *az istenedet* ‘twojego Boga’.

Z drugiej strony, niektóre wyrażenia, ze względu na częstość używania, znacznie się uprościły, na przykład używane przy przysięgach *isten [nekem] úgy segéljen* ‘niech mi Bóg tak dopomoże’ miewa postać *isten uccse*, *istenugyse*, a nawet *istuccse*. Występują również konstrukcje sprawiające wrażenie eliptycznych, na przykład rzeczownik w bierniku bez wyartykułowanego orzeczenia: *az istenét* ‘jego Boga’ (często w formie *istenit*). Ze współczesnego użycia tych wyrażen jako przekleństw pozbawionych konkretnej wartości semantycznej, których rola w języku sprowadza się do funkcji ekspresywnej, nie da się niestety bezbłędnie wywnioskować, jak mogłyby one brzmieć w formie pełnej. Potencjalnymi rozwiązaniami są następujące przysłowia o odpowiedniej konstrukcji gramatycznej: *eladná Istenét is* ‘sprzedałby nawet [swojego] Boga’, *Istenét is megtagadja hasáért* ‘nawet swojego Boga by się wyrzekł dla swojego brzucha’ i różne wersje gramatyczne przysłowia *megemlegeted te még a magyarok Istenét* ‘wspomnisz jeszcze boga Węgrów’. Ze względu na znaczenie ostatniego przysłowia – bliskie groźbie wróżenie komuś kłopotów – uważam za prawdopodobne, że to właśnie ono mogło się uprościć do formy *az Istenét*.

A magyarok istene

Określenie *a magyarok istene* ‘bóg Węgrów’ występuje według dostępnych słowników paremiologicznych w następujących przysłowiach: obok *megemlegeti a magyarok Istenét* ‘wspomina boga Węgrów’ także *megtanítalak a magyarok Istenére* ‘nauczę cię boga Węgrów’, *a magyarok istenének nem rövidült meg a keze*. ‘ręce boga Węgrów nie skróciły się, *él meg a magyarok Istene* ‘żyje [jeszcze] bóg Węgrów’. Ciekawe, że w ostatnim przysłowiu zamiast „Boga Węgrów” może też wymiennie występować m.in. *régi Isten* ‘dawny bóg’, który to tytuł może stanowić ślad dawnych wierzeń narodu węgierskiego. Dwa ostatnie przysłowia mogą też występować w wersji skróconej, tzn. z pominięciem określania węgierskości Boga: *nem rövidült meg az Isten keze, él még az Isten*.

Bóg Węgrów jest ich opiekunem, na co wskazuje używane w celu dodania sobie otuchy zapewnienie *él meg a magyarok Istene* 'żyje [jeszcze] bóg Węgrów'. Stwierdzenie o niezmienniej długości rąk Boga też wydaje się mieć takie znaczenie – jako że ręce służą Bogu m.in. do błogosławienia, bronięcia wiernych i udzielania im darów, to ich skrócenie mogłoby wpłynąć negatywnie na jego zdolność sprawowania stałej opieki nad swym ludem. Natomiast dwa pozostałe przysłowia zawierające odniesienia do *magyarok istene* mają bardziej negatywny wydźwięk: najwyraźniej poznanie boga Węgrów, spotkanie z nim nie jest rzeczą przyjemną, co może wynikać z tego, że bóstwo to może mścić się za swój naród. Przysłowie *megismeri/megemlegeti a magyarok Istenét* 'poznaje/doświadcza/wspomina boga Węgrów' zostało objaśnione jako *bajba jut* 'wpada w kłopoty'. Teoretycznie możliwa jest tu dwojaka interpretacja – albo już samo spotkanie boga Węgrów stanowi te kłopoty, albo dopiero kłopoty skłaniają człowieka do uznania boga i zwrócenia się doń (analogicznie polskie przysłowie „gdy trwoga, to do Boga”). Zważywszy złowrogi charakter zdania *megtanítalak a magyarok Istenére* 'nauczę cię boga Węgrów', stosowanego obecnie jako wprawdzie żartobliwa, ale jednak groźba, bardziej prawdopodobne wydaje się, że wzywany w tym przysłowiu bóg Węgrów jest przyczyną problemów, a nie sposobem na poradzenie sobie z nimi.

Podsumowanie

Obraz Boga w języku węgierskim pod wieloma względami nie odbiega znacząco od analogicznego obrazu w innych językach krajów o tradycji chrześcijańskiej, w tym i od polskiego obrazu Boga (Różyło 2006: 33-50), ma jednak kilka cech szczególnych.

Bóg według przysłów węgierskich jest jeden, ale ma syna – Chrystusa – który też jest Bogiem (*Isten vére* 'krew Boga', *Isten koporsója* 'trumna Boga'). Jest stary, odwiecznie żyjący, bogaty, szczęśliwy, mądry i dobry. Jest wszechmocnym władcą świata, który stworzył, sędzią i nawet wykonawcą kar. Dysponuje wszelkim dobrem (życiem, pożywieniem, potomstwem, urzędami), ale – wzywany w klątwach – może również czynić zło. Jego atrybutem jest błyskawica, nazywana Bożą strzałą (*istennyila*). Dbą o swoich podopiecznych – ludzi (tak jak ludzie dbają o zwierzęta), a w szczególności o naród węgierski. Decyduje o przeznaczeniu ludzi i narodów (*Isten éltesse a tótot, hogy ne hordja a magyar a drótot*. 'niech Bóg żywi Słowaka, żeby Węgier nie musiał nosić drutu'¹²). Jest wyobrażany jako człowiek ubrany w królewski płaszcz. Mieszka na niebie, ale także w kościele i w ludzkich sercach. Bóg jest ostatecznością, jeśli on czegoś nie potrafi zrobić, to nikt tego nie dokona.

Obraz ten jest w pewnym stopniu synkretyczny – zawiera zarówno cechy jednoznacznie chrześcijańskie, jak i takie, które mogą wywodzić się z czasów przed przyjęciem chrześcijaństwa. Rozbieżność między ludowym, naiwnym obrazem Boga a pojęciem teologicznym może również wynikać z tego, że większość przysłów dotyczy życia codziennego, a nie perspektywy eschatologicznej.

¹² Przysłowie to odnosi się do drutowania garnków, zawodu wykonywanego zwykle przez Słowaków.

Bibliografia

Bartmiński, Jerzy (2007), *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin.

Ipolyi, Arnold (1854), *Magyar mythologia*, Pest.

Rédei, Károly (1999), „Isten szavunk eredete”, *Magyar Nyelv*, XCV 1.: 40-45.

Różyło, Anna (2006), „O treściach łączonych w polszczyźnie ogólnej ze słowem Bóg”, *Bóg w językach, tekstach artystycznych i narracjach*, Różyło, Sandomierz: 33-50.

Słowniki i zbiory węgierskich przysłów

Új magyar tájszótár (1988), II tom, Budapest.

Bárdosi, Vilmos (red.) (2003), *Magyar szólástár. Szólások, helyzetmondatok, közmondások értelmező és fogalomkörü szótára*, Budapest.

Forgács, Tamás (2003), *Magyar szólások és közmondások szótára. Mai nyelviünk állandósult szókapcsolatai példákkal szemléltetve*, Budapest.

Margalits, Ede (1897), *Magyar közmondások és közmondásszerű szólások*, Budapest.

Szemerkenyi, Ágnes (2009), *Szólások és közmondások*, Budapest.

T. Litovkina, Anna (2005), *Magyar közmondástár. Közmondások értelmező szótára példákkal szemléltetve*, Budapest.

Słowniki etymologiczne języka węgierskiego

Benkő, Loránd (red.) (1967-1984), *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára I-IV*, Budapest.

Zaicz, Gábor (red.) (2006), *Etimológiai szótár. Magyar szavak és toldalékok eredete*, Budapest.

Słowniki objaśniające języka węgierskiego

Balassa, József (1940), *A magyar nyelv szótára*, Budapest.

Magyar Értelmező Kéziszótár (2003), Budapest.

Streszczenie

Artykuł opisuje kognitywny obraz Boga w świadomości Węgrów, ze szczególnym uwzględnieniem związku wyrazowego *a magyarok istene* ‘bóg Węgrów’. Rekonstruowany na podstawie przysłów obraz Boga dotyczy zarówno jego cech zewnętrznych jak i wewnętrznych, a także pojęć z nim związanych i jego stosunku do ludzi. Artykuł zawiera też prezentację głównych teorii dotyczących etymologii węgierskiego wyrazu *isten* ‘bóg’.

Porównanie polskich i węgierskich nazw barw czarnej i białej

Na pytanie „Czym jest barwa?” możemy odpowiadać wielorako. Jako kategoria fizyczna barwa jest falą świetlną o określonej długości (w przybliżeniu 400-700 nm), która może być bardzo precyzyjnie zmierzona. Jako kategoria neurofizjologiczna to pochodna reakcji nerwowych w ludzkim oku i mózgu. Jest również ważną kategorią psychologiczną (też w tzw. psychologii użytkowej), która pozwala obserwować zdolności zapamiętywania, typy i czasy reakcji na określone żetony barwne.

Również w językoznawstwie barwa zajmuje ważne miejsce. Niejeden językoznawca próbował zmierzyć się z pytaniem „Czym jest barwa?” – a odpowiedź na to pytanie nie jest taka oczywista: wszak pytanie o znaczenie to pytanie o to, co ludzie myślą, gdy danego słowa używają, a więc wszelkie próby definiowania odwołujące się do wiedzy naukowej nie mają tu prawa bytu.

Miejsce szczególne w conceptualizacji barw zajmują czarny i biały. Z jednej strony, jako kolory achromatyczne są jak gdyby wyłączone z kategorii barwy – z drugiej zaś, każda próba zdefiniowania znaczenia ich nazw zawiera choćby odwołanie do tej kategorii. Co więcej, nie dość, że są przeciwstawione wszystkim pozostałym kolorom (*czarnobiały* a *kolorowy* [czyli ‘będący jakiegoś koloru, ale nie czarnego i białego’]), to jeszcze one same tworzą wyraźną opozycję antonimiczną.

Z językoznawczego punktu widzenia *czarny/fekete* i *biały/fehér* to niezwykle ciekawe i bogate semantycznie nazwy barw – im właśnie poświęcona jest mój artykuł.

Teorie związane z nazwami barw

Problem terminologii nazw barw poruszany był przez wiele szkół językoznawczych. Dla strukturalistów były one na przykład dowodem na arbitralność językową – skoro bowiem każdy język dysponuje odmiennym zestawem nazw barw nie możemy mówić o żadnych uniwersaliach.

Przełomową pracą związaną z nazwami barw była praca *Basic Color Terms*, prezentująca wyniki badań dwóch amerykańskich antropologów – językoznawców, Brenta Berlina i Paula Kaya. Na podstawie zakrojonych na szeroką skalę badań (przebadali niemal 100 języków) ustalili zestaw 11 tak zwanych podstawowych nazw barw (*basic color names*), z których każdy język czerpie minimalnie dwie, a maksymalnie jednaście. Co więcej, według ich teorii nazwy te miały się pojawiać w określonym porządku:

biały	zółty			szary
	czerwony	niebieski	brązowy	pomarańczowy
czarny	zielony			fioletowy
				różowy

Jeśli dany język dysponował zaledwie dwoma nazwami barw, to miały to być *biały* i *czarny* (dzielące między siebie całe spektrum kolorów).

Jak duże znaczenie miała teoria Berlina i Kaya, może mówić fakt, że do dziś właściwie każda praca związana z terminologią nazw barw do niej co najmniej nawiązuje. Na przykład Anna Wierzbicka w swoich rozważaniach na temat nazw barw polemizuje z amerykańskimi antropologami – językoznawcami. Według Wierzbickiej nie można mówić o równoznaczności nazw barw czarny i biały w językach rozwiniętych społeczeństw (np. europejskich) z ich odpowiednikami w językach dysponującymi tylko dwiema nazwami barw, dlatego proponuje ona wprowadzenie nowych określeń, które miałyby dużo szersze pole znaczeniowe – *makroczarny* (ciemny, zimny, matowy) i *makrobiały* (jasny, ciepły, błyszczący).

Na podobny problem zwraca uwagę Ryszard Tokarski, proponuje jednak inne rozwiązanie. Tokarski zauważa wyjątkowość nazw barw *czarny* i *biały*, i w związku z tym dzieli ich pole semantyczne na dwie części: kwantytatywną (określenie jasności) i kwalitatywną (nazwanie konkretnej barwy).

Wątpliwości i brak zgody językoznawców zajmujących się tą problematyką każą wysnuć pewne wnioski: mimo pozornej prostoty semantycznej, pola znaczeniowe nazw barw czarnej i białej są bardzo szerokie i bogate. Warto zatem przyjrzeć im się dokładniej.

W ramach badań związanych z moją pracą zebrałam obszerny materiał językowy związany ze znaczeniami i kontekstami, w jakich występują nazwy barw czarnej i białej w językach polskim i węgierskim. W dalszej części artykułu chciałabym zaprezentować wnioski, do których doszłam po szczegółowej analizie i porównaniu leksemów *czarny/fekete* i *biały/fehér*.

Biały/fehér

Mimo znacznych różnic w teoriach związanych z nazwami barw, wszystkie badania potwierdzają, że czarny i biały pojawiają się w języku jako pierwsze, są najstarszymi nazwami barw. Potwierdzają to również dane ze słowników etymologicznych.

Wyrazy o formie zbliżonej do polskiego *białego* możemy odnaleźć w innych językach np. czeskim: *bílý*, rosyjskim: *biélýj*, ukraińskim: *biłyj*, serbsko-chorwackim: *bīo*, bułgarskim:

bjał. Słowniki etymologiczne wskazują, że biały jest kontynuantem prasłowiańskiego *bělbъ*, oznaczającego ‘byszczący, lśniący, jasny’ i praindoeuropejskiego *bhelo-*. Często wskazuje się również na pokrewieństwo ze staroindyjskim *bhālam* [blask] i litewskim *bālas* [biały].

Natomiast węgierski wyraz *fehér* w piśmie po raz pierwszy pojawia się w 1055 roku, w liście założycielskim opactwa w Tihany: *feheruuaru rea meneh hodu utu rea* – w formie *feheru*. Jego ugrofińskie pochodzenie nie jest pewne – wskazuje na nie jedynie odległy (też geograficznie) język lapoński. Praugrofińską formą mogło być *päjz*. Nowsze badania zwracają też uwagę, że pierwotna teoria o hipotetycznym tureckim pochodzeniu jest błędna.

Aby ułatwić dalsze porównanie leksemów *biały* i *fehér*, materiał pochodzący ze słowników jednojęzycznych podzieliłam na następujące grupy: 1. *Biały* w znaczeniu kwalitatywnym (jakościowym); 2. *Biały* w znaczeniu kwantytatywnym (ilościowym – stopień jasności); 3. *Biały* w charakterystykach ludzkiego wyglądu; 4. *Biały* – czysty, moralny, dobry; 5. *Biały* – kobiecy; 6. *Biały* – nieodkryty, nieznan; 7. *Biały* – zachowawczy; 8. Inne związki frazeologiczne zawierające leksem *biały/fehér*.

Czarny/fekete

Formy zbliżone do *czarnego* możemy odnaleźć w kilku pokrewnych językach słowiańskich: czeskim: *černý*, słowackim: *črn*, serbsko-chorwackim: *crn*, bułgarskim: *czern*, *czéren*, rosyjskim: *czórnyj*, ukraińskim: *czórnyj*. *Czarny* według etymologów jest kontynuantem prasłowiańskiej formy *črno* (**črchno* i praindoeuropejskie *krs-no-* ‘czarny’).

Węgierski wyraz *fekete* pojawia się po raz pierwszy w dokumentach z 1055 roku. Pochodzi on najprawdopodobniej z okresu wspólnoty ugryjskiej. Praugryjską formą mogło być *prkkz* lub *prkts*. Jeśli chodzi o współczesną węgierską formę *fekete*, to pierwotnie *-te* (czy *-tte*) było formantem słowotwórczym.

W przypadku *czarnego/fekete* zaproponowany przeze mnie podział wygląda następująco: 1. *Czarny* w znaczeniu kwalitatywnym; 2. *Czarny* w znaczeniu kwantytatywnym; 3. *Czarny* w charakterystykach ludzkiego wyglądu (ciemny kolor skóry); 4. *Czarny* – brudny; 5. *Czarny* – zły, niegodziwy, nielegalny; 6. *Czarny* – pesymistyczny, ponury. Jak można zauważyć po dokładniejszej analizie, nazwy barw czarnej i białej są bardzo bogate semantycznie.

W obu językach mogą występować w wielu znaczeniach, zarówno konkretnych (kolor, stopień jasności), jak i metaforycznych (np. dobry/zły). Ponadto znaczenia i konteksty, w których występują, w dużej mierze pokrywają się w obu językach. Jest to najprawdopodobniej spowodowane bliskością geograficzną terenów, na których języki te występują oraz przynależnością do tego samego kręgu kulturowego. W związku ze wspólnym europejskim zapleczem kulturowym wśród ludności zarówno polskojęzycznej, jak i węgierskojęzycznej określone kolory rodzą określone skojarzenia, które są z grubsza jednakowe dla wszystkich Europejczyków (*czarny* – śmierć, smutek, żałoba; *biały* – czystość,

jasność, jawność). Również prototypy dla kolorów czarnego i białego są w obu językach praktycznie takie same (czarny – węgiel, sadza, smoła; biały – śnieg, mleko).

Bardzo ważne jest to, że *czarny/fekete* i *biały/fehér* nie są w pełni symetryczne. Bardzo często podaje je się jako przykład na antonimy, należy jednak pamiętać, że nie mają one charakteru antonimicznego w swoim pierwszym i podstawowym znaczeniu (określenie konkretnego koloru), np. *biała sukienka* i *czarna sukienka* nie są swoimi przeciwieństwami, mają one po prostu odmienny kolor (tak samo, jak czerwona i niebieska, itp.).

Za antonimy można *czarny/fekete* i *biały/fehér* uznać w tzw. znaczeniu kwantytatywnym (ilościowym). W niektórych kontekstach występują one – w tym znaczeniu – synonimicznie z wyrazami *ciemny* – *jasny* (np. *białe pieczywo* – *jasne pieczywo*). Należy jednak pamiętać, że – mimo iż *czarny* i *biały* mogą oznaczać to, co *ciemny* i *jasny* – to nie zawsze mogą występować z nimi zamiennie (na zasadzie synonimu); w niektórych wyrażeniach zamiana na przykład *białego* na *jasny* może całkowicie zmienić znaczenie całości (por. *białe noce* a *jasne noce*). Warto również zauważyć, że dane etymologiczne oraz badania wielu językoznawców (i nie tylko) wskazują, iż właśnie to było pierwotne znaczenie tych leksemów (tzn. podział całego spektrum kolorystycznego na dwie części: kolory ciemne i jasne).

W przypadku zestawienia dobro – zło, również charakterystycznego dla pary *czarny/fekete* i *biały/fehér*, również nie można mówić o pełnej symetrii. *Czarny* i *biały* mogą oznaczać swoje bezpośrednie przeciwieństwa na zasadzie dobry – zły tylko w przypadku zestawienia ich w jednym wyrażeniu (np. *wiedzieć co czarne, a co białe, czarne nazywać czarnym, a białe białym, más falát meszeli, (a) magáé fekete* [bieli cudze ściany, a własne ma czarne]). Osobno tego typu kontrast nie jest widoczny: *czarny* w obu językach bardzo często występuje w znaczeniu ‘zły’, w przypadku *białego* można w zasadzie mówić tylko o jednym wyrażeniu, w którym jego znaczenie jest zbliżone do ‘dobrego’: *biała magia/fehér mágia*.

Pełnej symetrii brakuje w przypadku występowania opisywanych leksemów w znaczeniu ‘czysty – brudny’. Jeśli chodzi o *biały/fehér*, to odnosi się on najczęściej do czystości w znaczeniu przenośnym: czystości moralnej, niewinności (np. *białe małżeństwo, fehérlélekű* [dosł. o białej duszy; niewinny]). W przypadku *czarnego/fekete* dominuje dosłowne znaczenie brudu: zanieczyszczenie, plamy, kurz, itp. (np. *koszula czarna od długiego noszenia, szennytől fekete* [czarny od brudu]).

Symetrii pomiędzy leksemami *czarny/fekete* i *biały/fehér* brakuje również w przypadku innych znaczeń, w których mogą występować, np. *czarny* – ‘pesymistyczny, smutny’ (*biały* nie występuje w znaczeniu wesoły), ‘nielegalny’ (*biały* nie występuje w znaczeniu ‘legalny’); *biały* – ‘nieodkryty’ (*czarny* nie występuje w znaczeniu ‘odkryty’), ‘kobięcy’ (a ‘męski?’), ‘zachowawczy’ (w tym przypadku rolę przeciwieństwa przejął *czerwony*). Warto również zwrócić uwagę na to, że *biały* może występować w znaczeniu zarówno ‘nieodkryty’, ‘nieznany’, jak i ‘jawny’.

Czarny/fekete i *biały/fehér* w obu językach pojawiają się w charakterystykach ludzkiego wyglądu. W bardzo ciekawy sposób funkcjonują jako określenia koloru skóry ludzkiej: oba

mogą występować w dwóch rodzajach kontekstów. Po pierwsze, mogą określać pewien odcień skóry człowieka rasy europeidalnej¹ - *biały*, czyli blady, jasny; *czarny* – czyli opalony na ciemno. Po drugie, oba leksemy nazywają dwie rasy ludzkie: białą (europeidalną) i czarną (negroidalną). W tym znaczeniu wyrażenia te obciążone są bardzo dużym ładunkiem historyczno-kulturowym (*biały człowiek*, *czarny*, *czarni*, itp.).

Leksemy *czarny/fekete* i *biały/fehér* mogą się również pojawiać w zwrotach ściśle związanych z kulturą i historią danego kraju. Tego typu wyrażenia – nawet po dosłownym przetłumaczeniu na drugi język – pozostają niezrozumiałe (albo występują w zupełnie innym znaczeniu) – aby w pełni wytłumaczyć ich znaczenie, niezbędne jest odwołanie się do konkretnych wydarzeń historycznych/społecznych/kulturowych, np. *białe miasteczko* – bez wiedzy o konkretnych wydarzeniach zrozumienie jest niemożliwe.

Białemu/fehér najczęściej przeciwstawiany jest (antonimicznie, na zasadzie porównania) *czarny/fekete*. W obu językach znajdziemy jednak przykłady, kiedy *biały* zestawiany jest z trzecim z podstawowych kolorów – *czerwonym/vörös*. W tych przypadkach możliwe do wyobrażenia jest zestawienie np. *ciemnego z jasnym*, w języku jednak pojawiają się *biały/fehér* i *czerwony/vörös*, np. *białe wino* – *czerwone wino*, *białe mięso* – *czerwone mięso*. W wielu wyrażeniach, w których występuje *biały/fehér*, znaczenia pokrywają się w obu językach. Ciekawą grupę stanowią wyrażenia związane ze znaczeniem czysty, moralny, dobry: mimo, iż w obu językach *biały/fehér* pojawia się w wielu zwrotach w takim znaczeniu, to tylko część tych zwrotów jest dosłownie przetłumaczalna. Ta grupa zawiera najwięcej takich wyrażen, które występują tylko w jednym z opisywanych języków (np. *białe małżeństwo*, *w białych rękawiczkach*, *fehér vice*).

Szczególnie uważnym należy być w przypadku kilku wyrażen, w których pojawia się któryś z opisywanych leksemów. Chodzi tu o zwroty, które pojawiają się w obu językach, w każdym z nich jednak znaczą co innego, lub znaczenie ich różni się w stopniu niewielkim, acz istotnym, np. *czarny rynek* – *fekete piac* (dosłownie *czarny rynek*, ale znaczeniu węgierskiego wyrażenia odpowiada polska *szara strefa*), *czarne złoto* (czyli ‘węgiel kamienny’) – *fekete arany* (czyli ‘ropa naftowa’), itp. Nie jest ich dużo, różnice w ich znaczeniu jednak są na tyle istotne, że źle przetłumaczone mogą całkowicie zmienić sens wypowiedzi.

Ciekawym przypadkiem jest para wyrażen *czarna śmierć* i *biała śmierć* (w języku węgierskim w tym znaczeniu pojawia się jedynie wyrażenie *fekete halál* – ‘czarna śmierć’). W żadnym wypadku nie możemy mówić o ich symetrii – mimo podobnej budowy i pozornego antonimicznego stosunku leksemów *czarny* i *biały* nie są one w żadnym stopniu sobie przeciwstawne.

Interesującą semantykę mają również wyrażenia, w których pojawiają się obie z opisywanych nazw barw. Całe ich pole znaczeniowe dzieli się na dwie części: *czarnobiały* to po pierwsze ‘taki, który posiada tylko te dwie barwy’; z tym znaczeniem związane są

¹ Czyli rasy białej; celowo unikam tego określenia, aby wyraźnie odróżnić dwa rodzaje kontekstów.

wyrażenia, które przede wszystkim zwracają uwagę na jakiś kontrast, przeciwstawność (podkreślony jest antonimiczny stosunek *czarnego* i *białego*). Drugie znaczenie *czarnobiałego* to ‘taki, który posiada kolory czarny, biały i szary’ – czyli przeciwieństwo *kolorowego*. W tym przypadku podkreślony jest achromatyczny charakter *czarnego* i *białego* i zestawienie ich z pozostałymi barwami. Z tym znaczeniem związane są wyrażenia, które mówią o monotonii, nudzie, szarości – antonimiczny charakter *czarnego* i *białego* nie ma tu znaczenia.

Terminologia nazw barw to bardzo ciekawy materiał do badań językoznawczych. Mój artykuł porusza zaledwie mały jego wycinek, mam jednak nadzieję, że stanie się przyczynkiem do dalszych badań tej problematyki.

Bibliografia

- Berlin, Brent, Kay, Paul** (1969). *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berkeley: University of California Press.
- Kicsi, Sándor András** (1988). *A magyar nyelv alapszínnevei*. In: *Nyelvünk és Kultúránk* 82, s. 50-53.
- Kicsi, Sándor András** (2007). *Az alapszínnevek lexikalizálásáról*. In: *Szöszemantika*. Budapest: Tinta Könyviadó, s. 22-32.
- Kulpina, V. T.** (2001). *Lingvistika cveta: Terminy cveta v polskom i ruskom jazykach*. Moskwa.
- Pietrzak-Porwisz, Grażyna** (2006). *Semantyka bieli w języku polskim i szwedzkim*. In: *Studia Linguistica Universitatis Jagellonicae Cracoviensis* 123.
- Taylor, John R.** (2001). *Kategoryzacja w języku: prototypy w teorii językoznawczej*. Kraków.
- Tokarski, Ryszard** (1995). *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*. Lublin.
- Wierzbicka, Anna** (1999). *Znaczenie nazw kolorów i uniwersalia widzenia*. In: *Język – umysł – kultura*. Warszawa. s. 405–449.
- Słowniki**
- A magyar nyelv értelmező szótára* (1959-1962). I-VII. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Magyar Értelmező Kéziszótár* (2006). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Magyar Nyelv Etimológiai Szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Magyar szókincstár* (1998). Budapest: Tinta Kiadó.
- Magyar szólások és közmondások szótára* (2003). Budapest: Tinta Kiadó
- Słownik frazeologiczny języka polskiego* (1974). red. Stanisław Skorupka. Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- Słownik języka polskiego PWN* (1995). red. prof. Mieczysław Szymczak. Warszawa: PWN
- Uniwersalny słownik języka polskiego* (2003). red. Prof. Stanisław Dubisz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wielki słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego (2008). red. Krystyna Długosz-Kurczabowa . Warszawa: PWN.

Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego (2003). red. Piotr Muldner-Nieckowski. Warszawa: Świat Książki.

Kazał zrobić, zrobił sobie, wyrobił – elementarne odpowiedniości przekładowe węgierskiego czasownika kauzatywnego *csináltat*

Celem artykułu jest przedstawienie wyników próby wyodrębnienia węgiersko-polskich elementarnych odpowiedniości przekładowych czasownika *csináltat*. Czasownik ten jest kauzatywną formą utworzoną od *csinál* ‘robić’; oznacza powodowanie czynności wyrażonej w rdzeniu czasownika podstawowego. W języku węgierskim *causativa* (węg. *műveltető igék* – por. Tompa 1970, Rácz 1994, Lengyel 2000) tworzy się regularnie poprzez dodanie sufiksu *-(t)at/-(t)et*. Jest to bardzo produktywny formant słowotwórczy o praktycznie nieograniczonej dystrybucji. Może być dołączany do dowolnego czasownika oznaczającego czynność. Polszczyzna nie dysponuje analogicznymi środkami morfologicznymi, trudno również wskazać dokładne leksykalne odpowiedniki węgierskich czasowników kauzatywnych.

Mimo wspomnianej regularności i produktywności niektóre *causativa* (zwykle te najczęściej używane) są rejestrowane w słownikach – zarówno jednojęzycznych, jak i dwujęzycznych. Wynika to po części z leksykalizacji tych form kauzatywnych, a ponadto z przekonania, że ich znaczenia nie sposób oddać za pomocą tej samej formuły. To przekonanie ujawnia się w cytowanych niżej eksplikacjach, zamieszczonych w *Objaśniającym słowniku języka węgierskiego* (MÉSz: I 24, I 896, II 796) przy hasłach *csináltat*, *adat* (> *ad* ‘dawać’) i *festet* (> *fest* ‘malować’). W każdej z definicji podano inne wyrażenie objaśniające kauzatywny komponent znaczenia czasownika:

- **csináltat 1** *Vmit ~ (vkivel): Kéri, (meg)rendeli, hogy vki vmit csináljon.* ‘Prosić, polecać, by ktoś coś zrobił.’ **2** *Vmit ~ vkivel: viselkedésével, tevékenységével, eljárásával okozza, eredményezi v. elősegíti azt, hogy vki vmit csináljon.* ‘zachowaniem, czynami, postępowaniem sprawiać, powodować, że ktoś coś robi lub przyczyniać się do tego.’

- **adat** *Rendelkezik, intézkedik, megparancsolja, hogy vkinek, vminek adjanak, juttassanak vmit.* ‘Rozkazywać, nakazywać, kazać, by komuś, czemuś coś dano, dostarczono.’

- **festet** *Megbíz vkit, hogy vmit fessen.* ‘Powierzyć komuś namalowanie czegoś.’

Elementarna odpowiedniość przekładowa (EOP) to termin Andrzeja Bogusławskiego (1976, 1988, 1995) oznaczający minimalną parę wyrażen dwu różnych języków, które

pozostają ze sobą w stosunku przekładowym niezależnie od połączenia (kontekstu), w jakim występują (1976: 49). Wyrażenie B języka docelowego łączy z wyrażeniem A języka źródłowego stosunek przekładowy, jeśli w sytuacji, w której użyto A, B jest najbardziej naturalnym wyrażeniem dla rodzimych użytkowników języka docelowego (tamże: 57). Człon EOP należący do języka źródłowego Bogusławski nazywa translandem, a do języka docelowego - translatem. Translandy i translaty to jednostki, do których sprowadzany jest tekst w procesie tłumaczenia. Ich precyzyjne wyodrębnienie powinno stanowić podstawowy cel prac nad słownikiem dwujęzycznym – jeśli słownik ma skutecznie pomagać w tłumaczeniu, powinien rejestrować rzeczywiste EOP (tamże: 56-57, 1988: 64). W wielu dostępnych słownikach problem ten jest zaniedbywany: zamiast właściwych EOP przedstawia się ich użycia albo w ogóle się ich nie rejestruje. Bogusławski podaje m.in. przykład zaczerpnięty z *Wielkiego słownika polsko-angielskiego* pod redakcją Jana Stanisławskiego z 1969 roku, z artykułu do hasła *deszcz* (1995: 50):

- **deszcz** [...] **często <niekiedy itd.> pada deszcz** it often <sometimes etc.> rains [...] **wpaść <trafić> z deszczu pod rynnę** to fall out of the frying pan into fire

Wyrażenie *wpaść z deszczu pod rynnę* lub *trafić z deszczu pod rynnę* jest translandem w EOP, natomiast wyrażenia *często pada deszcz* czy *niekiedy pada deszcz* są jedynie ilustracją użycia translandu *pada deszcz*. Oba typy wyrażen są przedstawione z zastosowaniem takich samych środków graficznych, jako wyrażenia tego samego rodzaju. Ten brak rozróżnienia może wprowadzić użytkownika w błąd.

Bogusławski przyznaje, że wyodrębnianie EOP jest niełatwym zadaniem (1976: 56). Proces ten powinien polegać na umieszczeniu danego wyrażenia języka źródłowego w różnych kontekstach oraz sprawdzaniu, czy wraz ze zmianą połączenia zmienia się wyrażenie języka docelowego pozostające w stosunku przekładowym z badanym wyrażeniem. Trudno jednak wskazać tu precyzyjny algorytm.

W wypadku translandów z czasownikiem *csináltat* (podobnie jak z innymi węgierskimi formami kauzatywnymi) pojawiają się dodatkowe trudności. Polskie odpowiedniki tego czasownika cechuje duża różnorodność, która wydaje się niezależna od poszczególnych połączeń wyrazowych. Przykładowo, w *Objaśniającym słowniku języka węgierskiego* po definicji czasownika *csináltat* podano kilka ilustracji użycia tego leksemu. Wśród nich znalazło się wyrażenie *tervet csináltat valakivel*, którego znaczenie można by roboczo opisać jako 'powoduje, że ktoś robi/tworzy/sporządza plan'. Trudno wskazać tu polski ekwiwalent. Aby określić najbardziej naturalne polskie wyrażenie dla sytuacji, w której używa się *tervet csináltat valakivel*, konieczne jest dysponowanie wiedzą o sposobie, w jaki powodowane jest zrobienie planu lub o relacji między osobą powodującą a osobą wykonującą powodowaną czynność. W zależności od tych czynników polski ekwiwalent może mieć różne postaci: *każe komuś zrobić plan; prosi kogoś, by zrobił plan; zleca komuś zrobienie planu; przyczynia się do zrobienia przez kogoś planu*.

W celu sprawdzenia, jakie EOP z czasownikiem *csináltat* można tu wyodrębnić, zbadałam – zgodnie z zaleceniami Bogusławskiego – polskie odpowiedniki tego czasownika w zależności od jego połączeń wyrazowych. Podstawą analizy były dane Węgierskiego Korpusu Narodowego (Váradí 2004); uzyskane w ten sposób informacje o możliwych kontekstach *csináltat* uzupełniałam, w miarę potrzeb, danymi z wyszukiwarki internetowej google.hu. Polskie tłumaczenia badanych wyrażen sformułowałam sama, polegając na własnej kompetencji i intuicji językowej.

Wśród 906 wystąpień *csináltat* podanych przez Korpus znalazło się 6, w których – w przeciwieństwie do pozostałych – badanemu czasownikowi bezsprzecznie odpowiada polskie *wyrobić*. Oto trzy przykłady wystąpień z tej grupy wraz z polskimi tłumaczeniami:

- | | |
|--|--|
| (1) Útlevellet csináltat , Asszisi így disszidálhat. | Wyrabia sobie paszport, myśli, że w ten sposób będzie mógł opuścić kraj. |
| (2) Csináltattunk neked útlevellet. | Wyrobiliśmy ci paszport. |
| (3) Előbb keresztlevelet, majd személyazonossági igazolványt, végül útlevellet csináltattunk számára. | Najpierw wyrobiliśmy dla niego metrykę chrztu, później dowód osobisty, w końcu paszport. |

Spostrzeżenie to pozwala wyodrębnić pierwszą EOP. Należy jeszcze sprawdzić, czy połączenia *csináltat*, w których czasownikowi temu odpowiada polskie *wyrobić* w znaczeniu 'spowodować oficjalne wydanie/sporzządzenie dokumentu', tworzą klasę otwartą. W zdaniach z Korpusu pojawiły się trzy ciągi wyrażen: *útlevellet csináltat* 'wyrobić paszport', *keresztlevellet csináltat* 'wyrobić metrykę chrztu', *igazolványt csináltat* 'wyrobić dowód/legitymację'. Pozwala to przypuszczać, że w miejscu *útlevellet*, *keresztlevellet* czy *igazolványt* może pojawić się jakakolwiek nazwa dokumentu. Wyniki wyszukiwania otrzymane dzięki google.hu potwierdzają to przypuszczenie:

szukana fraza	polskie tłumaczenie	liczba wystąpień
„jogosítványt csináltatni”	'wyrobić prawo jazdy'	458
„kártyát csináltatni”	'wyrobić kartę'	1100
„vízumot csináltatni”	'wyrobić wizę'	367

Ponadto, wyszukiwarka poświadcza wystąpienia w połączeniu z rzeczownikiem *szám numer* – tu również polskim odpowiednikiem będzie czasownik *wyrobić* (por. polskie wyrażenia *wyrobić NIP*; *wyrobić numer PESEL*, itd.):

szukana fraza	polskie tłumaczenie	liczba wystąpień
„számot csináltatni”	’wyrobić numer’	120

Aby ustalić kształt EOP, należy jeszcze określić jego miejsca walencyjne. We wspomnianych sześciu wystąpieniach *csináltat* w Korpusie realizowane są trzy schematy:

- valakii csináltat valamitj* ‘ktośi wyrabia cośj’ (przykład 1) - 3 wystąpienia
- valakii csináltat valamitj valakinekk* ‘ktośi wyrabia cośj komuśk’ (przykład 2) – 2 wystąpienia
- valakii csináltat valamitj valakik számára* ‘ktośi wyrabia cośj dla kogośk’ (przykład 3) – 1 wystąpienie

Ponieważ ostatni z powyższych schematów ma tylko jedną realizację w Korpusie, sprawdziłam, czy pojawia się on w danych wyszukiwarki internetowej. Nie znalazłam tam takich wystąpień. Przykładowo, ciąg „*útlevellet csináltatni számára*” ‘wyrobić dla niego paszport’ nie pojawia się ani razu, podczas gdy ciąg „*útlevellet csináltatni neki*” ‘wyrobić mu paszport’ występuje 1300 razy. Z tego powodu przy określaniu kształtu translandu nie biorę pod uwagę schematu z argumentem *valaki számára* ‘dla kogoś’. Pierwsza wyodrębniona EOP miałyby zatem następującą postać:

valakii csináltat valamitj (valakinekk) ktośi wyrobił/wyrabia cośj (komuśk)

Konieczne jest jednak zastrzeżenie, że w pozycji oznaczonej przez *j* może występować wyłącznie wyrażenie będące nazwą dokumentu lub numeru służącego do identyfikacji. Argumenty podane w nawiasach, oznaczone subskryptem *k* są fakultatywne.

Analiza pozostałych korpusowych wystąpień czasownika *csináltat* pozwala zaobserwować kolejną analogię. Zachodzi ona pomiędzy poniższymi parami wyrażen:

- | | |
|---|---|
| (4) szerintem az ország legjobb szabója is cigány, nála csináltat öltönyt a fél országyűlés. | moim zdaniem najlepszym krawcem w kraju też jest Cygan, pół parlamentu robi u niego garnitury. |
| (5) barátja, Vajda János szerkesztő úr ajánlására nálam csináltatott sevrócipőt | na polecenie swojego przyjaciela, pana redaktora Jánosa Vajdy buty ze skóry szewro zrobił (sobie) u mnie |
| (6) hogy külseje még idiótább legyen, rémes punk frizurát csináltat magának | żeby wyglądać jeszcze bardziej idiotycznie, robi sobie straszną punkową fryzurę |
| (7) EKG-t kellene csináltatnom , de nincs időm. | Powinienem zrobić (sobie) EKG, ale nie mam czasu. |

W powyższych przykładach najbardziej naturalnym polskim wyrażeniem odpowiadającym węgierskiemu czasownikowi jest *zrobić*. Takie użycia *csináltat* są w Korpusie bardzo częste. Ich cechą wyróżniającą jest obecność elementu *valakinél* 'u kogoś' (przykłady 4 i 5: *robi u niego, zrobił (sobie) u mnie*) lub możliwość uzupełnienia o taki element. Zdania przytoczone w punktach 6 i 7 można bowiem następująco przekształcić bez większej ingerencji w ich sens:

- | | |
|---|--|
| (6') hogy külseje még idiotább legyen, rémes punk frizurát csináltat magának fodrásznál | żeby wyglądać jeszcze bardziej idiotycznie, robi sobie u fryzjera straszną punkową fryzurę |
| (7') EKG-t kellene csináltatnom orvosnál , de nincs időm. | Powiniennem zrobić (sobie) u lekarza EKG, ale nie mam czasu. |

Taką możliwość poświadczają poniższe wystąpienia *csináltat* zaczerpnięte z przykładów selekcjonowanych przez wyszukiwarkę google.hu:

- | | |
|---|---|
| (8) anyukám új frizurát csináltatott magának a fodrásznál , | mama zrobiła sobie u fryzjera nową fryzurę |
| (9) akkor a házi orvosnál csináltasson egy EKG-t, | niech więc zrobi (sobie) EKG u lekarza domowego |

Możliwość uzupełnienia wyrażenia o argument *valakinél* 'u kogoś' bez zmiany znaczenia pozwala odróżnić takie użycia węgierskiego czasownika od innych, o których nie można powiedzieć, że w ich wypadku optymalnym polskim odpowiednikiem *csináltat* jest *zrobić*:

- | | |
|--|---|
| (10) Voltak egyes járások, ahol a szolgabíró központi tábort csináltatott a romáknak, | Były takie powiaty, w których starosta kazał zrobić centralne obozy dla Romów. |
| (10') ≠ ahol a szolgabíró központi tábort csináltatott a romáknak | ≠ w których starosta kazał zrobić u kogoś centralne obozy |
| (11) már az első alkalommal látta, hogy Vilmos a sírkövessel kettős nyughelyet csináltatott | już przy pierwszej okazji widział, że Vilmos kazał zrobić kamieniarzowi dwa nagrobki |
| (11') ≠ Vilmos a sírkövessel kettős nyughelyet csináltatott valakinél | ≠ Vilmos kazał zrobić kamieniarzowi dwa nagrobki u kogoś |

Dругa wyodrębniona EOP miałaby zatem następującą postać:

valakii **csináltat** valamitj (valakinek)
(valakinélk)

ktośi **zrobił/robi** cośj (komośi) (u kogośk)

W korpusie pojawił się jeden przykład użycia *csináltat*, któremu odpowiada polskie *zrobić*, a które nie może być uzupełnione o pozycję *valakinél*:

- (12) Az a nő, aki úgy **csináltat** magának gyereket, hogy ezt nem közli a partnerével Ta kobieta, która **robi** sobie dziecko, nie mówiąc o tym swojemu partnerowi,
- (12') ≠ Az a nő, aki úgy csináltat magának gyereket valakinél ≠ Ta kobieta, która robi sobie u kogoś dziecko

Wyrażenie to można jednak uzupełnić o argument *valakivel* 'z kimś', o czym świadczą poniższe analogiczne wystąpienia otrzymane dzięki wyszukiwarce google.hu:

- (13) Lázár exszeretője mással is **csináltatott** gyereket. Była kochanka Lázára z kim innym też **zrobiła** sobie dziecko.
- (14) 15 éves gyerekekkel gyereket **csináltat** magának és még felelősséget is elvár tőle? **Robi** sobi dziecko z 15-letnim dzieckiem i jeszcze oczekuje od niego odpowiedzialności?

Warto zauważyć, że w przykładach węgierskich wyrażenie *magának* niekiedy występuje, a niekiedy nie, podczas gdy odpowiadające mu polskie *sobie* jest we wszystkich powyższych zdaniach elementem obligatoryjnym.

Należałoby jeszcze sprawdzić, czy w takich użyciach w pozycji wypełnianej przez *gyereket* mogą występować inne wyrażenia i czy – podobnie jak w języku polskim – tworzą one klasę otwartą (por. *zrobiła sobie dziecko/bachora/dzidziusia/synka/Piotrusia/Matysię*, itp.). Wyszukiwarka internetowa poświadcza jednak bardzo mało podobnych wystąpień *csináltat* z wyrażeniami innymi niż *gyereket*:

szukana fraza	polskie tłumaczenie	liczba wystąpień
„gyereket csináltatott”	‘zrobiła sobie dziecko’	240
“gyermeket csináltatott”	‘zrobiła sobie dziecko’	2
„babát csináltatott”	‘zrobiła sobie dzidziusia’	1
„gyerkőcöt csináltatott”	‘zrobiła sobie bachora’	0

Liczby te są niewystarczające, aby móc uznać, że w miejscu *gyereket* może pojawić się jakiegokolwiek inne wyrażenie oznaczające potomka. W trzeciej wyodrębnionej jednostce transland będzie się zatem składać się z dwu wyrazów, z których jednym będzie niewymienny człon *gyereket*:

valakii gyereket csináltat (magának)
(*valakivelj*)

ktośi zrobił/robi sobie (z kimśj) dziecko

Wszystkie pozostałe korpusowe wystąpienia badanego czasownika oraz ich polskie tłumaczenia wykazują analogię z przykładami 10 i 11 i na tej podstawie można je zaliczyć do jednej grupy. Są to takie wyrażenia, których polskie odpowiedniki mogą zawierać frazę *kazać zrobić*, choć niekoniecznie musi to być jedyne trafne tłumaczenie:

- | | |
|---|--|
| (13) Csináltass a feleségeddel haszsebet a nadrágod visszájára! | Każ swojej żonie zrobić kieszonkę w podszewce spodni! / Poproś żonę, żeby ci zrobila kieszonkę w podszewce spodni! / Powiedz żonie, żeby ci zrobila kieszonkę w podszewce od spodni. |
| (14) Te csinálod, vagy valakivel csináltatod? | Ty to robisz, czy każesz to robić komuś innemu? / czy prosisz kogoś innego o zrobienie tego? / czy zlecasz to komuś innemu? |
| (15) akkor már ő mindenek az ura, ő csináltatja a többiekkel mindazt, amit életében vele csináltattak. | teraz on jest panem wszystkiego, on każe innym robić to, co przez całe życie jemu kazano robić |

Mimo że trudno wskazać tu optymalne polskie ekwiwalenty, powyższe wystąpienia można potraktować jako realizacje tego samego translandu. Stoją one w wyraźnej opozycji do wyżej opisanych użyć węgierskiego czasownika, dla których wyrażenie z *kazać* nie jest naturalnym odpowiednikiem. Czwarta, ostatnia wyodrębniona EOP miałyby zatem następującą formę:

valakii csináltat (valakinekk) valamitj
(*valakivelj*)

ktośi każe (komuśi) cośj (dla kogośk)
zrobić/robić

Reasumując, należy stwierdzić, że analiza wystąpień korpusowych i ich polskich odpowiedników umożliwiła wyodrębnienie czterech EOP z węgierskim czasownikiem kauzatywnym *csináltat*. W jednej z nich transland jest jednostką wielowyrazową,

w pozostałych jednowyrazową. Dla porządku jeszcze raz przytoczę wszystkie wydzielone translandy wraz z ich translatami:

valakii csináltat (valakinek) valamitj (valakivel)

ktośi każe (komuśi) cośj (dla kogośk) zrobić/robić

valakii csináltat valamitj (valakinek) (valakinélk)

ktośi zrobił/robi cośj (komuśi) (u kogośk)

valakii csináltat valamitj (valakinek)
[j: wyrażenie będące nazwą dokumentu lub numeru służącego do identyfikacji]

ktośi wyrobił/wyrabia cośj (komuśk)
[j: wyrażenie będące nazwą dokumentu lub numeru służącego do identyfikacji]

valakii gyereket csináltat (magának) (valakivelj)

ktośi zrobił/robi sobie (z kimśj) dziecko

Naszkicowany we wstępie problem z polskimi odpowiednikami węgierskich czasowników kazuzatywnych tylko częściowo ujawnił się w procesie wyodrębniania jednostek. Okazało się, że odpowiedniki te nie są całkowicie niezależne od połączeń wyrazowych badanego czasownika. Problem dotyczy wyłącznie jednej z czterech wyodrębnionych EOP – jest to pierwsza para z powyższej listy. I tu jednak nie uniemożliwia on wskazania translatu, ponieważ tylko jeden z wielu potencjalnych odpowiedników – *kazać zrobić/robić* – występuje we wszystkich tłumaczeniach wyrażen należących do tej grupy.

Bibliografia

- Bogusławski, Andrzej** (1976), „Zagadnienie jednostek przekładowych”, Bobran, M. (red.), *Problemy językoznawstwa porównawczego*, Rzeszów: 41-62.
- Bogusławski, Andrzej** (1988), „Dwujęzyczny słownik ogólny. Projekt instrukcji z komentarzami”, Saloni, Z. (red.), *Studia z polskiej leksykografii współczesnej*, Wrocław: 19-65.
- Bogusławski, Andrzej** (1995), „Bilingual general purpose dictionary. A draft instruction with commentaries”, Wawrzyńczyk, J. (red.), *Bilingual Lexicography in Poland: Theory and Practice*, Warszawa: 15-55.
- Lengyel, Klára** (2000), „Az ige”, Keszler, B. (ed.), *Magyar grammatika*, Budapest: 81-94.
- MÉSz: Bárczi, Géza, Országh, László** (red.). (1959-1962), *Magyar nyelv értelmező szótára*, vol. 1. i 2., Budapest.
- Rácz, Endre** (ed.). (1994), *A mai magyar nyelv*, Budapest.
- Tompa, József** (ed.). 1970, *A mai magyar nyelv rendszere*, vol. 1., Budapest.
- Váradi, Tamás** (red.). (2004), *Magyar Nemzeti Szövegtár*, Budapest.

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie wyników próby wyodrębnienia węgiersko-polskich elementarnych odpowiedniości przekładowych z czasownikiem kauzatywnym *csináltat* o znaczeniu 'powodować, że ktoś coś robi'. Przyjmując założenia metodologiczne sformułowane przez Andrzeja Bogusławskiego (1976, 1988, 1995), przeanalizowano polskie odpowiedniki tego czasownika w zależności od jego połączeń wyrazowych. Na podstawie zaobserwowanych analogii wyodrębniono cztery pary jednostek.

A Frame-Based Approach to the Analysis of Forms of Address in Subtitling

1. Introduction

The present paper will present some suggestions concerning the possible application of the notion of frame, understood as a cognitive interpretive structure rooted in communicative and cultural experience and activated by linguistic means (Fillmore 2006 among others), to the analysis of the choices made by translators in the area of pragmatics, exemplified with the issue of forms of address in film subtitles. The purpose of the analysis is to point to the interesting descriptive possibilities offered by the notion of frame, which is conceived as a holistic knowledge structure, as well as to the usefulness of this notion in sensitising translators to the pragmatic implications of their decisions perceivable by the recipients and relevant to the interpretation of the target text. Film subtitles have been chosen as the object of analysis since - due to their special technical features - they require a quick activation of relevant holistic interpretive structures by the efficient choice of linguistic resources, thus providing a perfect illustration of the validity of the notion of frame. The following outline of frame-semantic ideas is of necessity very sketchy and selective, including only those aspects that can be considered most relevant to the problems of translation.

2. Selected aspects of frame semantics

Frame semantics, developed by Charles Fillmore since the 1970s (1977, [1982] 2006, 1985, among others) was conceived as a way of describing meaning in a framework that integrates language structure, language behaviour and language comprehension, by appealing to the conceptual structures that schematise human experience in terms of prototypes, underlie linguistic structures and motivate their use. Frame-semantic research may be thought of as the effort to understand what reason a speech community might have had for creating a linguistic category (Fillmore 2006: 374, 1985: 234), thus emphasising continuities between language and cultural experience (Fillmore 2006: 373).

The notion of frame, which is used as the basic descriptive tool in this framework, refers to “any system of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the whole structure in which it fits; when one of the things in such a structure is introduced into a text, or into a conversation, all of the others are automatically

made available.” (Fillmore 2006: 373). Thus, the frame is a very powerful device that can schematize various kinds of knowledge underpinning various linguistic devices.

An important kind of framing that Fillmore describes is the organization of whole domains of vocabulary by schematizations of cognitive scenes, motivated by the experience of social institutions and interactions (widely quoted examples of such frames are ‘judging’, ‘commercial event’ or ‘calendric terms’; Fillmore 2006: 377-378, 381; 1985: 223-224; 1977: 58-59). Such frames may be conceived as independent of actual speech situations. However, very importantly for our purposes, Fillmore points out many times (1977: 72, 1985: 234, 2006: 38-379) that a frame-semantic description cannot be separated from examining the human experience of using language in particular situations. Therefore, he suggests that another kind of frames to be considered are ‘interactional frames’ (Fillmore 2006: 378-379), which encode schematizations of communicative situations, including what is traditionally thought of as the domain of pragmatics, e.g. the relationship between the sender and the recipient of the message. Thirdly, he also assumes that the notion of frame can be applied to the knowledge of conventions governing text genres defined by their cultural functions (e.g. folktales, obituaries or business contracts).

A frame is then “a system of categories structured in accordance with some motivating context. [...] The motivating context is some body of understandings, some patterns of practices, or some historical institutions, against which we find intelligible the creation of a particular category in the history of the language community” (Fillmore 2006: 381). The motivating context thus understood is often very complex, sometimes very specialized (e.g. in the case of legal vocabulary; Fillmore 2006: 383) and contributes crucial communicative clues¹ necessary to understand a text. Frames, as cognitive interpretive devices, are seen as capable of evoking a lot of implicit information that is not directly present in the text but is “computed” by the recipient of the message (Fillmore 2006: 384), or to put it differently, they are able to “leap far beyond what the text literally says” (Gawron 2008: 4). The mechanism that accounts for that is described as the activation of networks of knowledge by individual linguistic elements.

This issue highlights another vital aspect of frame semantics, that of how text interpretation is envisaged. Frame semantics, as developed by Fillmore in the 1970s and 1980s, is conceived as a semantics of understanding, with one of its aims being “to uncover the nature of the relationship between linguistic texts and the interpreter’s full understanding

¹ The notion of ‘communicative clue’ is known from relevance theory (Gutt 2000: 130-167), however, it is also applied in frame-semantic literature (Fried 2010). There are certainly some parallels between the two theories, especially in treating context (in relevance theory termed ‘cognitive environment’) as a mental construct rather than extra-textual reality (Gutt 2000: 26-28, Rojo López 2002: 313-315) and in focusing on communication, accounted for by the fact that both belong to the wide spectrum of cognitive linguistics approaches. The concept of frames can be thought of as a possible answer to the question about the structure of the cognitive environment of the participant of communication, i.e. the knowledge, assumptions and beliefs used in the process of interpretation as viewed in the relevance theory.

of the texts in their contexts” (Fillmore 1985: 231). The frame-semantic notion of text comprehension is based on the idea that frames which underlie linguistic material function as interpretive structures, are activated and enter into multiple interactions in the process of text interpretation, thus allowing the recipient to develop a coherent model of the situation, consistent with his/her knowledge of the world (Fillmore 1977: 61-66). An important factor that makes the frame-semantic ideas so appealing is that frames, as was hinted above, are supposed to be rooted in the shared cultural experience of the community, in familiar prototypical scenarios, types of interpersonal transactions, institutional structures, coherent segments of beliefs, values, experiences and imaginings (Fillmore 1977: 63, 1985: 238, 2006: 381-384). As Fillmore puts it, the frame against which a linguistic item is defined and understood is “a fairly large slice of the surrounding culture” (2006: 379). Therefore, the frame-semantic idea of the process of understanding accounts on a principled basis for the well known fact that the recipient invokes much of the implicit extra-textual and extra-linguistic knowledge in order to arrive at a coherent interpretation of any text (Gawron 2008: 4, Fillmore 2006: 385, 1985: 232-233).

3. Selected applications of frame-semantic ideas in translation studies

It is interesting to note that the ideas of frame semantics, although (or perhaps also because) they were not in any way formalized in the 1980,² have stimulated new ways of thinking about meaning, inspiring various applications and developments in many areas of linguistics (Cienki 2007: 174). The usefulness of frame semantics in accounting for the process of interpretation has been noticed by scholars interested in text linguistics (e.g. Zawisławska 1998). Unsurprisingly then, the potential of the frame-semantic idea of the fundamental relationship between language expressions and cognitive interpretive structures activated by them has also been acknowledged by translation scholars. Its major merit is, as is noted for instance by Neubert and Shreve, that it offers the translation theorist a powerful mechanism to account for “how language can reference regions of cultural experience” and how linguistic elements of the text “provide access to all sorts of implicit knowledge” (1992: 65).

Snell-Hornby (2005: 194-195, 204) finds Fillmore’s frames one of the most fruitful and illuminating linguistic concepts that have been applied in translation studies. She demonstrates the usefulness of the frame-semantic vision of interpretation in translation studies by constructing a neat model that can be summarized in the following way: in the process of translation the translator starts with the source text, considering it as a structure created of linguistic components chosen in order to activate certain interpretive frames.

² Since the 1990s some notions drawn from frame semantics have been used for a more formalised application in the FrameNet lexicographic project, developed in Berkeley (see for instance Fillmore, Johnson and Petruck 2003 and the discussion of the development of frame semantics in Szymańska 2011: 59-73).

The translator tries to reconstruct the frames intended on the basis of his/her knowledge of the source language and culture. In the process of target text production the translator seeks the suitable linguistic means that are likely to activate the desired interpretive frames for the prospective audience, which involves a constant process of decision-making (Snell-Hornby 2005: 195).³ Looking for equivalence is viewed as looking for linguistic means that are likely to function in a similar way for target recipients by activating similarly structured frames rooted in their experience. Therefore, in line with the current tendency in translation studies, from the frame-semantic perspective translation can be described as a complex act of communication, performed through language, but reaching into the sphere of culture.

Another inspiring attempt to apply the notion of frames to translation analysis was presented by Rojo López (2002), based on Fillmore (1982). She also assumes a functional view of equivalence and she postulates that frames can be used as the basis of judging the translator's choice of target language expressions. Target language elements can be regarded as equivalent to source language elements when their textual function as activators of knowledge complies with the textual functions of the source text elements and when there is a high degree of similarity between semantic, pragmatic and stylistic information in the frames activated by the two texts. Such an approach can explain both fortunate and unfortunate choices made by the translator by referring to, respectively, cross-cultural similarities and cross-cultural differences in the organisation of the relevant frames activated by the resources of the two languages (Rojo López 2002: 314, 320-322).

Rojo López's article is notable since, although drawing inspiration from Fillmore's 1980s writings, it also notes that they are in many respects very general and suggests that Fillmore's ideas can be developed and particularised by the application of some findings of cognitive psychology. Rojo López proposes a possible classification of frames, including visual frames, situational frames, text-type frames, social frames (subdivided into interpersonal, social status, geographic origin and institutional), and frames concerning prototypes of people and their social roles (2002: 316-345). Some of those proposals are obviously directly related to the interactional and text frames proposed by Fillmore that were mentioned above.⁴ Rojo López's suggestion is certainly a signal of the need to look in more detail at the potential 'portions' of varied knowledge which may need to be invoked in the process of interpretation and which a translation analyst/theorist would like to be captured by the notion of frame. The observations to be presented in the analysis section of the present paper are in fact largely inspired not only by Fillmore's original writings but also by Rojo López's attempt to put them into practical use in translation analysis.

³ Snell-Hornby's (2005) application of frame semantic notions to translation analysis is based on an early paper by Fillmore (1977), in which the cognitive structures activated in the process of interpretation are termed 'scenes'. To simplify matters for the reader we disregard this terminological complication and 'translate' her model into the newer frame-semantic terminology. On the changes in Fillmore's usage of the term 'frame' see Szymańska (2011: 60-68).

⁴ The necessity to revive and pursue this somewhat neglected idea of Fillmore's in frame semantics 'daughter' approach, construction grammar, was recently pointed out by Fried (2010: 84, 99-100).

4. Subtitling in the perspective of communication

The analysis in section 6 will be based on material from subtitles. This choice is by no means incidental and is vitally connected with the purpose of illustrating the notion of frame as a tool for translation analysis. Therefore, the analysis needs to be preceded with some comments on the technical peculiarities of subtitling, which have a significant influence on the translator's⁵ decisions.

Film is an instance of polysemiotic communication (Szarkowska 2005: 234), employing verbal auditory, non-verbal auditory and visual channels of communication, which has to be taken into consideration in audiovisual translation, including the subtitling mode. Subtitling is a case of diasemiotic translation, the source text being spoken and the target written. This change of the channel of communication affects the functionality of translation in a special way. For example, due to the average speed of reading, the time for which the subtitles can be shown on the screen and the limited space available (Tomaszkiewicz 2006: 112-114), subtitles often need to be significantly shorter than the original dialogue, which is achieved through various condensation procedures and omission (Tomaszkiewicz 2006: 128-151, Cintas and Remael 2007: 150-171). In sum, in subtitling it is necessary to produce a target text that promises efficient communication in the situation which requires very quick processing of a written text superimposed on a polysemiotic original, and does not offer an opportunity of backtracking or using added explanations. This feature makes subtitles very good material to be analysed in terms of frames. The communicative specificity of subtitles may be explained by the assumption that the linguistic resources used by the translator must instantly activate such interpretive frames that can result in the desired interpretation without unnecessary processing effort or additional explanations.

5. Forms of address

Forms of address have been analysed cross-linguistically by many scholars as an example of an intricate pragmalinguistic problem that borders on cultural issues. For the purpose of this analysis it is sufficient to mention only several vital aspect of this problem.⁶

From the perspective of translation, forms of address tend to be problematic since, cross-linguistically, seemingly corresponding forms often have different pragmatic values, or it is impossible to find forms expressing precisely the interpersonal relations implied by the source text in the target language. Being conventionalized lexico-grammatical

⁵ In the case of subtitling the label 'translator' should be understood as a shorthand for the whole team that is responsible for preparing the final version of the subtitles presented to the viewers.

⁶ For an extensive discussion see for instance Tomiczek 1983 and Łaziński 2006.

patterns used to maintain contact between participants of communication, forms of address reflect different schemas of social relations, in particular of distance in terms of status and familiarity. This suggests that they can be fruitfully analysed as evoking interactional frames (Fillmore 2006: 379), or frames of interpersonal relations and social status (Rojo López 2002: 331), which reflect prototypical expectations about the model of relations between people, rooted in the social organisation of particular speech communities, and that the translation problems that they pose can be accounted for by recourse to the differences in the structure of relevant frames.

To illustrate this, let us consider a very telling example from literary translation. In the preface to *Mansfield Park* (Austen 2000: 9) the Polish translator explains the 19th c. English custom of addressing and referring to the eldest son or daughter of the family using the pattern 'Mr/Miss + surname', while to younger son(s)/daughter(s) using the pattern 'Mr/Miss + forename + surname'. Without this para-text explanation the Polish reader has no chance to "compute" the implications of some fragments of the novel in which the former pattern is used,⁷ since the formally parallel patterns of his/her language, even the archaic ones, do not encode such a distinction,⁸ so they evoke differently structured frames of interpersonal relations and social hierarchy.

As the above example indicates, the literary translator at least has a chance to provide the reader with the 'missing' interpretive frames by using footnotes or other forms of paratext; the subtitle, however, has no such opportunity – he/she has to rely solely on the linguistic resources used in the target text. In film reception, due to the limitations mentioned in section 4, subtitles in principle should give the audience a chance to activate the frames necessary to arrive at the intended interpretation, whose important aspect is to establish the personal relationships between the characters and their respective social standing. Since this has to be achieved in a very limited time, and in coordination with the non-verbal communication channels involved in the polysemiotic text, the notion of activating frames by the careful choice of single linguistic elements, such as forms of address, is particularly relevant to the analysis of subtitling.

Let us now mention some of the basic differences between the English and the Polish forms of address which will be significant for the analysis. The crucial discrepancy lies in marking distancing vs. non-distancing forms. In English the degree of distance is

⁷ For instance a conversation between Fanny Price and Mary Crawford (Austen 2000: 205-206) about the way of addressing the Bertram brothers, which implies that Edmund Bertram, a younger brother, has no prospects of inheriting his father's estate, and which indirectly shows the two women's different attitude to that fact.

⁸ In fact, the Polish recipient may even find this pattern of address misleading and imprecise, as is evidenced by a comment I overheard in the cinema while watching an adaptation of *Pride and Prejudice*. Upon hearing Jane Bennett referred to as Miss Bennett, a viewer whispered to a person accompanying her "Przecież tamta też jest panną Bennett" ('but the other one [Elizabeth] is also Miss Bennett'), which shows that an average Polish recipient not equipped with additional knowledge has no chance of activating a relevant frame of social status.

linguistically coded primarily in appellatives,⁹ while the pronouns (*you*), possessives (*your*) and verb forms in the clause are neutralised and therefore ambiguous in this respect. Polish, which signals distance not only by appellatives but also by elements syntactically integrated with the clause structure (pronouns, possessives and verb forms), differentiates between the non-distancing 2nd person syntactically integrated forms and the distancing pattern, involving a range of expressions which function as distancing/honorific 2nd person pronouns (among them the honorific pronoun *pan*-_{MASC}/*pani*-_{FEM}) and combine with 3rd person verb forms. In older Polish there was also a distancing pattern combining 2nd person verb forms with the honorific pronoun *pan/pani*, as well as other combinations reflecting distinctions of status, which will be exemplified in the following section. As regards appellatives, it should be pointed out that lexical combinations that are conventionally used in the two languages in distancing patterns differ significantly; for instance a calque of the standard polite English combination 'Mr/Mrs + surname' is impolite or even substandard in contemporary Polish. In the following analysis various patterns of address will be treated as evoking interpretive frames, especially interactional frames which allow the recipient to "compute" the relationship between the interlocutors.

6. The case study: forms of address in subtitles as evoking frames

The examples to be considered come from the English subtitles for the Polish film *Nad Niemnem* (2007), an adaptation of the classical 19th c. novel by Eliza Orzeszkowa. The direction of translation is an important factor here, since English offers fewer opportunities to differentiate forms of address in terms of syntactically integrated elements, therefore it can be expected that chances of evoking functionally similar frames will be limited. Another factor contributing to the same effect is the necessity to condense the dialogue in subtitles, mentioned in section 4, due to which markers of interpersonal pragmatics, such as appellatives, are systematically underrepresented and sacrificed in subtitles (Hatim and Mason 1997: 79). On the other hand, in a film which involves a large number of characters of different social status, which combines features of comedy of manners with criticism of the social system and which advocates fraternity of low and high classes to achieve patriotic aims, the choice of the forms of address certainly provides the audience with crucial communicative clues contributing to the interpretation of the whole polysemiotic text, especially that English subtitles are obviously targeted at an audience that is not familiar with the original novel.

⁹ The term 'appellatives' is used here to label phrases that refer to the addressee, but are not syntactically or semantically integrated with the accompanying sentence. Such phrases are often called 'vocatives' in English but for languages such as Polish, which have the Vocative case, it seems advisable to differentiate the pragmatic function of such expressions from their grammatical form, especially as appellatives do not necessarily appear in the Vocative case.

The examples quoted below come from the early scenes of the film, which, as is customary in this genre, have to introduce the setting, the characters and the relationships between them in a concise manner, therefore forms of address are of vital importance. The first fragments are comedy-of-manners scenes, taking place in the drawing room of the Korczyn manor and serving to introduce and characterise Benedykt Korczyński (B), his wife Emilia (E), her companion Teresa (T), and their two neighbours, Mr Kirło (K) and Mr Różyc (R).¹⁰

<i>(1) A scene in the drawing room</i>	
<p>E: Moja dobra Tereniu, pozwól do nas. Nie przedstawiłam cię jeszcze nowemu sąsiadowi. Panie Teofilu, to panna Teresa Plińska, moja towarzyszka, a niegdyś nauczycielka córki.</p> <p>R: Winszuję sobie, że w tej pustej okolicy znalazł taki dom jak państwa. Zawdzięczam to panu Kirle.</p> <p>E: O, pan Kirło jest najlepszym sąsiadem i przyjacielem naszym. Prawda, Tereniu?</p> <p>T: Ależ tak, droga Emilio. I bardzo uczynnym.</p> <p>K: Tak, tylko że niedocenionym.</p> <p>E: No, chyba nie w domu naszym, bo tu znajdujesz pan najzupełniejsze uznanie.</p> <p>K: Obawiam się, że nie u wszystkich jego domowników, [a] <u>łaskawa pani</u>.</p> <p>E: A któż by to?</p> <p>K: Panna Marta, na przykład. Zupełnie mnie nie zauważa.</p> <p>E: O, Marta... Ona taka zgorzkniała, popędliwa. Jej trzeba wiele wybaczyć. Czy ktoś jeszcze?</p> <p>K: Małżonek [b] <u>łaskawej pani</u>.</p>	<p>Terenia, dear./ Come to us, please./ Let me introduce our new neighbour./ This is Miss Teresa Plińska./ my companion. Formerly, my daughter's teacher./</p> <p>I was lucky to find your house/ in this deserted neighbourhood./ Thanks to Mr Kirło./</p> <p>Mr Kirło is the best neighbour/ and our friend./ - Isn't he, Terenia?/</p> <p>- But yes, dear Emilia./ And very helpful.</p> <p>However, not appreciated./</p> <p>In our house? You are highly/ appreciated here./</p> <p>I'm afraid that not by everyone./ [a] <u>milady</u>.</p> <p>- By who not?</p> <p>- Miss Martha, for example./ She ignores my existence./</p> <p>Martha is bitter and hot-tempered./ She must be forgiven./ - Anyone else?/</p> <p>- Your husband, [b] <u>milady</u>.</p>

¹⁰ In subtitles transcripts slashes indicate line divisions, which are important because of the screen space limitation, and dashes indicate lines uttered by two different characters that appear together on the screen.

<i>Benedykt meets Teresa in the hall</i>	
B: A cóż to [c] <u>panna Teresa</u> tak <u>biegnie</u> ? Pali się czy co? T: Nie! Emilia globusa dostaje!	Why [c] <u>are you running</u> ?/ Something's on fire?/ Emilia has got her headache!
<i>Benedykt enters the drawing room and joins the conversation</i>	
E: Wyobraźcie sobie panowie, że dzieci nasze, Leonia i Witold, ze szkół wracają na wakacje. [...] a mąż sam, niestety, nie znalazł czasu aby wyjechać po nie. Tylko konie posłał na stację. K: [d] <u>Pan dobrodziej</u> to nawet w niedzielę około gospodarstwa <u>pracuje</u> . B: A tak, [e] <u>łaskawy panie</u> . To-tamto-ten-tego-ten... dla mnie święta nie ma. [...] K: Co się zaś tyczy tegorocznych zbiorów, to są obiecujące? B: A, tak. U mnie całkiem pięknie. [...] B: A [f] <u>wiesz pan</u> , ile w zeszłym roku płacili za pud zboża? K: Żona mnie do gospodarstwa nie dopuszcza. B: [to Różyć] A [g] <u>pan dobrodziej sąsiad</u> jak <u>przewidujesz</u> , podniosą się nieco ubiegłoroczne ceny? R: Któż to może przewidzieć? Ja zresztą te strony znam tak mało. Świeżym przybyszem jestem. B: No, a tam gdzie pan mieszkałeś, skąd ten-tego-ten... przybywasz, [...] R: Ja, [h] <u>szanowny panie</u> , przybywam z Paryża...	Gentlemen, imagine that/ our children Leonia and Witold/ are returning from school./ [...] but my husband hasn't got time/ to see them at the station./ He's sent the horses. [d] <u>Sir</u> , you are working at the farm/ even on Sundays?/ Yes, [e] <u>sir</u> , I do,/ and what-d'ye-call-it.../ I have no holiday [...] Do you think/ this years harvest is promising?/ Yes. On my farm – not bad at all./[...] [f] ____ How much did/ they pay for grain last year?/ My wife doesn't let me farm./ And what are you expecting, [g] <u>sir</u> ?/ Will the prices rise? Who knows?/ Besides, I don't know this region./ I'm a newcomer here. How was it at the place/ you used to live?/ [...] [h] <u>Sir</u> , I've come from Paris...

In (1a) and (1b) the expression *łaskawa pani* ('gracious madam', dated) is used as an appellative and a as syntactically integrated honorific pronoun, respectively. In both cases

the translator renders it as the typically British appellative *milady*. This choice activates a frame of interpersonal relations which will allow the viewer to compute correctly the degree of interpersonal distance between the interlocutors, however, it also evokes the highly culture-specific social status frame that underlies the British appellative, misleadingly suggesting that Emilia's status is parallel to British aristocracy, which affects not only the interpretation of the relation of this character with others but also the interpretation of the social hierarchy setting, which is crucial for the story. It seems that in this case the appellative *madam*, activating just the frame of interpersonal relations, would be more felicitous.

(1c) exemplifies the distancing pattern with the 3rd person verb form and the expression 'miss + forename' serving as a 2nd person pronoun, also dated now. It indicates the interpersonal distance but also the difference in status between the interlocutors, since Teresa is Benedykt's wife companion, so someone higher than a servant, but still not his equal.¹¹ This distinction is lost in English, whose available forms of address do not offer entry into such an interpretive frame, neutralising the difference in status and incorrectly suggesting that Benedykt treats Teresa as if she was a servant or, alternatively, a friend or a member of the family. Let us note, however, that a calque¹² of the Polish pattern (*Why is Miss Teresa running?*) would be entirely misleading, since it would suggest that Benedykt is referring to a third party, so it would not activate any interactional frame, while adding the appellative *Miss Teresa* would probably be excluded by space limitations.

(1d), (1e) and (1h) exemplify several complex honorific expressions of masculine gender, used as appellatives or as syntactically integrated pronouns with either 2nd or 3rd person verb forms. All of them have been rendered through the appellative *sir*, which, unlike the appellative *milady*, is neutral enough in terms of social status frames, and evokes the desired interpersonal frame of polite distancing, simultaneously allowing the subtitler to save space.¹³ Let us note, however, that the variety of honorific expressions used in one scene, which might be assumed to evoke the frame of old-fashioned politeness for the Polish viewer, is completely neutralised in the subtitles.

¹¹ It can also be observed that this distinction is neutralised in the relationship between Emilia and Teresa, who address each other with the non-distancing 2nd person pattern, which evokes a frame of friend-friend rather than servant-mistress relationship. The difference in status is only signalled by the fact that Emilia patronises Teresa by using the diminutive form of her forename and the old-fashioned endearment phrase in the appellative *moja dobra Tereniu* ('my good Tessie'), while Teresa uses the full version of Emilia's name. All those patterns are also exemplified in (1). Although a discussion of a possible place of diminutives in the frame semantic approach is beyond the scope of the present paper, it may be just signalled as an interesting future avenue of research. Whatever types of frames are evoked by diminutives in general, they may certainly be assumed to interact with forms of address in the interpretation of interpersonal relationships.

¹² The term "calque" is used here to refer to a translation procedure that consists in reproducing the structure of the source language expression by translating literally each of its elements (Vinay and Darbelnet 2000: 85).

¹³ (1f) shows how markers of interpersonal relations are omitted to save space in subtitling.

(2) <i>A servant girl talks to the housekeeper of Korczyn</i>	
[a] <u>Jaśnie pan Darzecki</u> przyjechał i pan dziedzic pyta o obiad.	[a] <u>Sir Darzecki's</u> arrived. Master asks for dinner.
<i>Darzecki (D) and Benedykt (B) talk in the study</i>	
<p>D: Ubolewam nad tym, [b] <u>drogi szwagrze</u>, ale jestem zmuszony wypomnieć [c] <u>panu</u> posag mojej małżonki, a [d] <u>pańskiej</u> siostry, który zatrzymałeś.</p> <p>B: Za [e] <u>pańską</u> zgodą i na procent.</p> <p>D: Który [f] <u>płacisz pan</u> regularnie. Tak, [g] <u>jestes pan</u> przecież człowiekiem honoru, jak to przyznają z całą przyjemnością.</p> <p>B: Może więc i nadal mógłbym...</p> <p>D: Niepodobna, [h] <u>panie Benedykcie</u>, niepodobna. Miałbym sobie za punkt honoru używać [i] <u>ci</u> tej sumy, ale okoliczności zmuszają mnie prosić o jej wypłacenie. [...] najstarsza córka za mąż wychodzi.</p> <p>B: Za mąż?</p> <p>D: Wchodzi w bardzo dobrą rodzinę i wyprawa musi być odpowiednia. Srebra stołowe, porcelana, sztucce. To oczywiście drobiazgi. A teraz meble, powóz nowy, fortepian.</p> <p>B: Fortepian? Czy w takich czasach jak obecne...?</p> <p>D: To ja wydaję córkę za mąż, [j] <u>drogi szwagrze</u>, nie [k] <u>pan</u>.</p>	<p>I'm afraid, [b] <u>dear brother-in-law</u>,/ I have to reproach [c] <u>you with</u>/ my wife's and [d] <u>your sister's dowry</u>,/ - which you've kept.</p> <p>- With [e] <u>your agreement</u>, at interest./ [f] <u>You pay it</u> regularly. /Yes./ [g] <u>You're a man of honour</u>,/ I admit it with pleasure.</p> <p>Maybe, I could continue...</p> <p>Impossible, [h] <u>Benedict</u>,/ impossible./ I would gladly lend [i] <u>you</u>/ this sum,/ but circumstances force me/ to ask you for paying it. [...] my eldest daughter/ is getting married.</p> <p>Married?</p> <p>She enters a very good family./ The trousseau should be appropriate./ Silver, porcelain, cutlery. / They are bagatelles./ But furniture, a new coach,/ a grand piano./</p> <p>A grand piano? In the times/as the present ones?</p> <p>I'm giving my daughter away,/ [j] ____ not [k] <u>you</u>.</p>

The two fragments quoted in (2) are connected with the visit of Mr Darzecki (D), Benedykt's brother-in-law. In (2a) the expression *jaśnie pan* ('his lordship') marking the servant's reverent attitude, which can be conventionally combined with a surname, is rendered as 'Sir + surname', a calque from Polish, a pattern that is alien to English, in which *sir* as

a title is used with the first name. It is interesting to consider whether such a solution follows from the translator's conscious decision to signal by a non-standard combination of linguistic items that no frame available to the English-speaking viewer should be applied in the interpretation, or was simply caused by his/her incompetence. In any case, it suggests that no close functional equivalent can be found in the English frames of social status.

Benedykt's conversation with Darzecki is an example of the English forms evoking a frame of a closer relationship than is implied in the original, thus blurring the distance between the characters that is implied by the original. In the original the relationship between the two men is obviously very formal, as indicated by the fact that Darzecki uses the appellative *panie Benedykcie* ('Mr Benedict') (2h), as well as the pattern with 2nd person verb forms combined with honorific pronouns and possessives (2c), (2d), (2f) and (2g), mixing it with some cases of second person non-distancing pronouns (2i); he also uses the appellative *drogi szwagrze* ('dear brother-in-law') in (2a) and (2j), which indicates that they are not on close terms. Benedykt also addresses him with the distancing pattern, as indicated by the possessive in (2e). In the subtitles the signals of distance are neutralised through the use of *you* and *your*, and the only possible method of evoking a similar frame of interpersonal relations through appellatives is not used – (2h) is changed into a forename appellative. (2j) is omitted, probably because this is customary with appellatives in subtitles, although there does not seem to be an acute shortage of screen space in this particular case. This dialogue is particularly interesting, since such a formal way of addressing between in-laws in Polish is unusual and, especially for the contemporary viewer, it implies a peculiar degree of distance, which contributes to the understanding of Benedykt's situation. In English, however, as is evident from 19th c. novels, addressing one's in-laws with honorific patterns was common, and evoking this frame, much closer to the intention of the original, would be easily achieved by using a different appellative in (2h) and perhaps in (2j). In this case the translator modifies the interpretation of the target text, although functionally parallel English frames to be evoked are clearly available.

(3) *Witold (W) and a youngster (Y) from Bohatyrowicze go on a boat together to float on the Niemen*

Y: Wyglądałem [a] Witka u nas, bo wiem że [b] przyjechał w niedzielę, ale [c] nie przychodził, więc [d] samem przyszedł.

W: I bardzo dobrze [e] zrobiłeś.

Y: Teraz wiem, że dobrze. Ale [f] wczora to [g] my mówili, że pewnie [h] Witek przestanie do Bohatyrowicz przychodzić.

Bo może [i] Witku ojciec zabroni.

I know [b] you came on Sunday, / but [c] you didn't appear, so I did.

– Good!

– Now I know [j] 'tis!/ We thought [h] Witek'd stop/ visiting the Bohatyrowiczes./

– Your father might forbid [i] you.

The extract in (3) is a dialogue very characteristic of the film, involving interlocutors from different social classes: Benedykt's son Witold (W) and a teenage boy (Y) from the Bohatyrowicze village, representing the class of yeomen farmers/peasants, who stand for the good and the patriotic in the novel and the film. Witold uses the standard non-distancing 2nd person pattern (3e). The boy applies the pattern of address which in his community counts as a polite one used between equals, combining 3rd person verb forms (3b) and (3c) with the forename as a syntactically integrated form of address ((3a), (3h), (3i); here in the diminutive form *Witek*, as Witold is a teenager as well). This distinction is lost in translation, as the boy's lines are rendered with the standard *you* in (3b), (3c) and (3i). (3h) is a calque of the Polish pattern, which probably does not tally with the interactive frame evoked in the dialogue, since in English it seems to refer to a third party, so it might disrupt coherence. The lack of a corresponding pattern in English means that the recipient of the subtitles cannot activate any sort of parallel frame, and is not aware of the fact that the two boys come from two different social circles (the picture does not help here as both are dressed in similar casual clothes), which is significant for the characterisation of Witold.

Another frame that is evoked for the Polish viewer is one of geographical origin, since the boy speaks with a distinct accent and uses dialectal grammar in (3d), (3f), (3g) and (3i). This obviously contributes to differentiating the inhabitants of the manor from the village community, which plays a vital role in the plot; the origin frame in fact acts as a social status frame here. No corresponding frame is activated for the recipient of the subtitles. Dialectal features are rarely signalled in subtitling; in this case there seems to be an attempt to compensate for them in (3j) by using non-standard spelling, which probably activates a different sort of frame connected with social status. In this case such a compensation is probably the only linguistic means available to signal to the recipient the difference in the background of the two boys. In such cases subtitlers commonly rely on the polysemiotic nature of the film, since differences in the characters' status will clearly be evoked by the images as the story unfolds, not only by the language.

The same regards archaic features of language, of which there are numerous examples in the extracts above (e.g. the dated appellatives discussed in (1), the archaic lexical items *niepodobna* 'impossible' and *familia* 'family' in (2), *pud* '= an old measure of weight' and *winszować sobie* 'congratulate oneself' in (1), and the dated syntactic structures with nouns preceding possessives and verbs being put at the end of the clause in (1)). In general an archaic language is rarely reflected in subtitles, except for an occasional use of dated vocabulary, and may be compensated with formal register, probably on the assumption that archaic features would unnecessarily increase the viewers' effort in processing subtitles, while the time of the action is anyhow conveyed by the setting and costumes, that is by the polysemiotic way of communication in film. However, examples from a period drama draw our attention to the question of accounting for temporal distance in frame semantics, which is not addressed in the relevant literature.

A theoretical issue that arises in this connection is how the organisation of frames, which are to a large extent shared by the speakers of a certain community, changes with time, and how the knowledge of archaic vocabulary, concepts, syntactic patterns and forms of address can be accounted for in a frame-based model. This, however, is beyond the scope of the present paper.

7. Conclusion

The analysis above was intended to show that problems in translating forms of address for the purpose of subtitling, in which functional equivalence has to be attempted solely on the basis of using linguistic means without recourse to any additional explanations, can be accounted for by the idea of frame activation in the process of interpretation. It may be assumed within the frame semantics framework that forms of address activate interactional frames coding speakers' prototypical expectations about the pragmatic roles of interlocutors, implying their relative status in social hierarchy and the degree of interpersonal distance between them, that is accounting for the pragmatic aspect of language usually labelled "tenor of discourse" (Hatim and Mason 1990: 50-51). The notion of frame, as a holistic structure of knowledge activated by the use of particular linguistic means, seems particularly useful in accounting for the mechanisms of text interpretation and therefore may help in sensitising translators to the pragmatic implications of their decisions, highlighting the fact that words and syntactic structures are 'entrances' to complex networks of concepts, which differ cross-culturally. It naturally accounts for difficulties in achieving functional equivalence by underscoring the inherent connection between language and culture.

References

- Austen, Jane.** (2000), *Mansfield Park*, translated by Anna Przedpełska-Trzeciakowska, Warszawa.
- Cienki, Alan.** (2007), "Frames, Idealized Cognitive Models, and Domains", *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, ed. Dirk Geeraerts and Hubert Cuyckens, Oxford:170-187.
- Cintas, Jorge and Aline Rameal.** (2007), *Audiovisual Translation: Subtitling*, Manchester/Kinderhook.
- Fillmore, Charles J.** (1977). "Scenes-and-frames semantics", *Linguistic Structures Processing*, ed. Antonio Zampolli, Amsterdam: 55-81.

- Fillmore, Charles J.** (1985), "Frames and the semantics of understanding," *Quaderni di semantica* 6(2): 222-254.
- Fillmore, Charles J.** (2006 [1982]), "Frame semantics", *Cognitive Linguistics: Basic Readings*, ed. Dirk Geeraerts, Berlin/New York: 373-400.
- Fillmore, Charles J., Christopher R. Johnson and Miriam R.L. Petruck.** (2003), "Background to Framenet", *International Journal of Lexicography* 16(3): 235-250.
- Fried, Mirjam.** (2010), "Constructions and frames as interpretive clues", *Belgian Journal of Linguistics* 24: 83-102.
- Gawron, Jean Mark** (2008). "Frame Semantics"
http://www.hf.uib.no/forskingskole/new_frames_intro.pdf (accessed 14.04.2009)
- Gutt, Ernst-August.** (2000), *Translation and Relevance. Cognition and Context*, Manchester.
- Hatim, Basil and Ian Mason.** (1990), *Discourse and the Translator*, London.
- Hatim, Basil and Ian Mason.** (1997), *The Translator as Communicator*, London/New York.
- Łaziński, Marek.** (2006), *O paniach i panach. Polskie rzeczowniki tytułowe i ich asymetria rodzajowo-płciowa*, Warszawa.
- Nad Niemnem.** (2007 [1986]), a film directed by Zbigniew Kuźmiński, DVD edition released by TVP.
- Neubert, Albrecht and Gregory M. Shreve.** (1992), *Translation as Text*, Kent, Ohio/London.
- Rojo López, Ana Maria.** (2002), "Applying frame semantics to translation: A practical example", *Meta* XLVII(3): 311-350.
- Snell-Hornby, Mary.** (2005), "Of catfish and blue bananas: scenes-and frames semantics as a contrastive knowledge system for translation", *Knowledge Systems and Translation*, ed. Helle V. Dam, Jan Engberg and Heidrun Gerzymisch-Arbogast, Berlin/New York: 193-206
- Szarkowska, Agnieszka.** (2005), "What is relevant in audiovisual translation?", *Relevance Studies in Poland*, vol. 2, ed. Aniela Korzeniowska, Małgorzata Grzegorzewska, Warsaw, 234-245.
- Szymańska, Izabela.** (2011), *Mosaics. A Construction-Grammar-based approach to translation*, Warszawa.
- Tomaszkiewicz, Teresa.** (2006), *Przekład audiowizualny*, Warszawa.
- Tomiczek, Eugeniusz.** (1983), *System adresatywny współczesnego języka polskiego i niemieckiego*, Wrocław.
- Vinay, Jean-Paul and Jean Darbelnet.** (2000 [1958]), "A methodology for translation", *The Translation Studies Reader*, ed. Lawrence Venuti, London, 84-93.
- Zawisławska, Magdalena.** (1998), "Rama interpretacyjna jako narzędzie analizy tekstu", *Tekst. Analizy i interpretacje*, ed. Jerzy Bartmiński and Barbara Boniecka, Lublin: 34-44.

Streszczenie

Artykuł przedstawia możliwości zastosowania pojęcia ramy interpretacyjnej, zaczerpniętego z semantyki ram rozwijanej przez Charlesa Fillmore'a od lat 70-tych XX w., do analizy wyborów tłumacza, w szczególności w aspekcie pragmatycznym. Rama interpretacyjna rozumiana jest jako całościowa struktura kognitywna zakorzeniona w doświadczeniu kulturowym i aktywowana przez użycie określonych środków językowych. Wizja interpretacji tekstu prezentowana w semantyce ram w sposób naturalny odpowiada potrzebom opisu procesu przekładu, pozwalając uchwycić problem nieprzystawania do siebie interpretacji implikowanych w dwu różnych kulturach przez pozornie ekwiwalentne środki językowe, jak i problem niemożliwości znalezienia pragmatycznie i funkcjonalnie ekwiwalentnych środków językowych w niektórych kontekstach kulturowych. Problem zilustrowany jest analizą przekładu form adresatywnych na potrzeby podpisów filmowych.

How Much CLIL Is There in CLIL? A Study of the Approach on the Example of CLIL Provision in a Junior High School

1. Introduction

The aim of the paper is twofold, to discuss current views on CLIL as an approach to foreign language teaching and learning, especially in the European educational context and to report on a case study whose aim was to investigate the actual realization of CLIL principles in practice.

2. CLIL – an umbrella term

The term CLIL is often viewed as an umbrella term encompassing a number of related notions. Let me offer a brief overview (cf. figure 1).

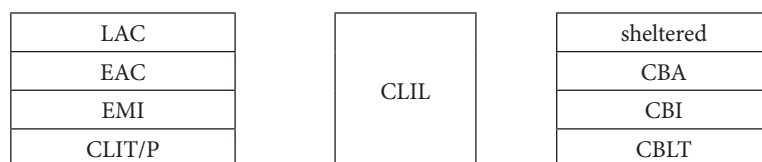


Figure 1: notions related to the term CLIL

If the vitality of the field shows in the number of subfields it engenders, then CLIL surely is a prolific discipline. The notions in the left-hand column show terms which were used in the past to describe provisions aiming at combining language instruction with content instruction: LAC (Language across the curriculum), EAC (English across the curriculum), EMI (English as a medium of instruction), CLIT/P (Content and language integrated teaching/project). The right-hand column represents notions that are traditionally associated with integrated instruction in the States, including sheltered learning (programs for immigrants), CBA (Content-based approach), CBI (Content-based instruction), CBLT (Content based language teaching).

The umbrella term itself has been defined in a number of ways. Quite intuitively, it is viewed as “an approach in which pupils learn a subject through the medium of a foreign language” (http://ec.europa.eu/.../clil_en.html). The next two definitions focus our attention on the role of the language of instruction, emphasizing its importance: “[CLIL is an approach]

which seeks to develop proficiency in both the non-language subject and the language with or through which it is taught” (www.eurydice.org), and “[CLIL is] teaching *through* English rather than [...] teaching it *in* English” (Gozdawa-Gołębiowski 2008: 9, original emphasis). The last definition introduces an additional perspective, namely that of dual-focus: “[CLIL is] a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (Mehisto, Marsh and Frigols 2008: 9).

3. Current position of CLIL in Europe

The idea of integrating content with a foreign language seems to be high on the European agenda; here let me mention two descriptions of CLIL provision: the CLIL Compendium and the 4Cs.

3.1 The CLIL Compendium

The CLIL Compendium, a European-based project, identifies the following five dimensions of CLIL (quoted after: <http://www.clilcompendium.com>):

1. CULTIX, the culture dimension – wants to “build intercultural knowledge and understanding, [to] develop intercultural communication skills, [to] learn about specific neighbouring countries/regions and/or minority groups, [and to] introduce the wider cultural context”.
2. ENTIX, the environment dimension – aims at “prepar[ing] for internationalisation, specifically EU integration, [...], [and at] enhance[ing] school profile”.
3. LANTIX, the language dimension – wants to “improve overall target language competence, [to] develop oral communication skills, [to] deepen awareness of both mother tongue and target language, [to] develop plurilingual interests and attitudes, [and to] introduce a target language”.
4. CONTIX, the content dimension – aims at “provid[ing] opportunities to study content through different perspectives, [at] access[ing] subject-specific target language terminology, [and at] prepar[ing] for future studies and/or working life”.
5. LEARNTIX, the learning dimension – “complement[s] individual learning strategies, diversif[ies] methods and forms of classroom practice, [and] increase[s] learner motivation”.

3.2 The 4Cs

CLIL promotes four key principles for effective CLIL practice (Coyle 2006) known as the 4 Cs: Content, Communication, Cognition, and Culture/Citizenship, and a successful CLIL lesson should combine these four elements.

- Content – progression in knowledge, skills and understanding related to specific elements of a defined curriculum.
- Communication – using language to learn – whilst learning to use language. The key is interaction, NOT reaction.
- Cognition – developing thinking skills which link concept formation (abstract and concrete), understanding and language.
- Culture – exposure to alternative perspectives and shared understandings, which deepen awareness of otherness and self.

<http://www.cilt.org.uk>

3.3 The role of integration

One more strand, though maybe not at the European dimension, seems to pervade the current debate on CLIL provision, namely the relation between the three component: the *content* subject, the *language* and *integration*.

In my personal view, the ideal CLIL provision would have a triple focus, instead of the commonly mentioned dual focus: we teach the content subject, we teach the language AND we teach about the language. The last proviso has been implicit in most CLIL-oriented writings. It has to do with reflecting on L2 structure, raising the learners' awareness of their L1, comparing L1 and L2 knowledge and expectations, as well as inductively or deductively arriving at rule formulations of non-trivial predictive power.

(Gozdawa-Gołębiowski 2008: 9)

The above idea reappears in Gozdawa-Gołębiowski (2010), where a question is posed concerning the role of focus-on-form in CLIL instruction.

4. The study

4.1 Research aims and questions

The present study embarks on investigating the following general aims: when it comes to lesson observations, I wanted to examine whether there is a relation between language

aims in General English lessons and in CLIL lessons, and to explore the type of language work carried out during CLIL classes. When it comes to the questionnaire study, I wanted to find out the opinions of the three groups of respondents on CLIL instruction and whether these are interrelated.

The following research questions have been addressed, with questions no.1-3 verified by means of lesson observations and questions no.4-6 through questionnaire research:

- no.1.** What type of language is being practiced during CLIL lessons?
- no.2** How this language practice is being conducted?
- no.3** Is CLIL methodology actually being implemented by teachers?
- no.4** What is the actual state and the ideal state of CLIL provision in the school under investigation?
- no.5** What are the postulates of the three groups of respondents concerning forms of in-class work and language skills practiced?
- no.6** How is CLIL provision understood by the respective groups of respondents?

4.1 Participants and administration

The study took place during November 2010 – May 2011 in a non-public junior highschool (*gimnazjum*) in Warsaw. The part of the study being reported in this paper made use of data triangulation (cf. Brzeziński, 2000; Cohen, Manion and Morrison, 2007; Wilczyńska and Michońska-Stadnik, 2010) and investigated opinions of three groups of informants: learners (n=43), parents (n=28) and content-subject teachers (n=6). The study also employed methodological triangulation pairing lesson observation with questionnaire research.

The whole investigation proceeded in stages, out of which only two will be reported in this paper: lesson observation and questionnaire research.

4.2 Instrument

The principal instrument used was a paper-and-pencil questionnaire which appeared in three versions (with minor modifications) for each group of respondents (learners, parents, and teachers). The questionnaire was administered in Polish (cf. Appendix 1 for an English adaptation of parts of the “Questionnaire of learners”). The questionnaire asked respondents to react to statements and questions on a 7-point Likert scale (an uneven-number scale has been used to obtain a mid-point; seven points have been used to dissociate evaluation from traditional school-like five-point grading). In the section entitled “Opinions about a particular content subject in English”, the original instrument offered four separate tables, one for each of the subjects taught in English: Mathematics, Biology, Geography, and History.

Lesson observations have been realized through an extended observation sheet. Here, only relevant fragments of section two have been quoted (cf. Appendix 2) and will be discussed below.

4.3 Findings and discussion

4.3.1 Lesson observation findings

The lesson observations conducted, which aimed at answering research questions no.1-3, have led to the following tentative conclusions, which – in turn – have helped shape the format of the questionnaire design. Firstly, it became apparent that CLIL provision in the school under investigation suffers from notorious Polish-English code-switching. This tendency may assume more benign – at times even beneficial – forms, as in “czy znacie ‘benzen’, benzene?” (lesson of biology), which in fact may be labeled as an instance of straightforward translation, or more malvolent forms, as in “czyli mamy van, który starts at eight” (lesson of mathematics).

Secondly, the lesson observations have managed to produce only very few examples of “CLIL good-practice”. Current CLIL methodology has been signaled *in extenso* in sections 2 and 3; here let me just briefly specify those aspects of CLIL provision which I perceive as pivotal for its success: (a) the TL being employed to introduce novel content-subject matter (and not just to revise known concepts), (b) the TL language being practiced in communicatively meaningful contexts (and not just reduced to specialized lexis), (c) the teacher placing learners in tasks which are cognitively challenging (and not just lexically difficult), (d) the teacher offering feedback both to content and to language produced (and not just to the former). With the exception of point (a), the remaining three aspects have scarcely been attested, which may be attributed to the fact that the teachers admitted to have rarely, if ever, attended any form of in-service teacher-training designated to CLIL instruction.

Thirdly, the role of the teacher in the teaching process. This may be described on two dimensions: the teaching methods and techniques employed by the teacher and the resulting, observable behavior of the learners. Paradoxically – and this appeared a truly unexpected conclusion – the two continua seem inversely related; the less(sic!) ‘activating methodology’ has been employed, the more involved the learners have become. A tentative explanation may be sought in the varying levels of TL proficiency of the content-subject teachers; the more proficient the teacher, the less likely s/he is to become (over-)dependent on teaching aids (cf. Scrivener’s “pink-card syndrome”) and the more willing to talk to the learners freely about the topic of the lesson, thus evoking genuine TL response from the learners.

4.3.2 Questionnaire findings; research question no.4

The actual and the ideal state of CLIL provision has been investigated through prompts nos. 9-11 and 19-21 in the learner questionnaire (cf. Appendix 1). Results are presented in Table 1, with variables IS_VOC, IS_GRAM, IS_FUNCT referring to what the present state of instruction is, and variables MR referring to what is believed that should be extended (“more”); *no answer* means that a group of respondents has not been asked that question in their research instrument.

Learners	IS_VOC	IS_GRAM	IS_FUNCT	MR_VOC	MR_GRAM	MR_FUNCT
mean	5,37	2,90	3,55	3,97	2,90	4,79
s.d.	1,46	1,57	1,72	1,56	1,46	1,59
median	6	3	3	4	3	5
Parents	IS_VOC	IS_GRAM	IS_FUNCT	MR_VOC	MR_GRAM	MR_FUNCT
mean	-	-	-	6,39	4,17	5,82
s.d.	-	-	-	0,87	1,82	1,54
median	-	-	-	7	4	6
Teachers	IS_VOC	IS_GRAM	IS_FUNCT	MR_VOC	MR_GRAM	MR_FUNCT
mean	5,00	1,83	3,66	-	-	-
s.d.	1,54	0,75	1,21	-	-	-
median	6	2	3	-	-	-

Table 1: opinions of the three groups of respondents concerning the actual and the ideal state of CLIL instruction in the school

The above results offer a coherent and clear picture. Both the learners and the teachers describe the current state of CLIL provision in a similar fashion (what is more, this picture does not seem to differ markedly from the accounts included in the special edition of *Języki Obce w Szkole 2010* devoted to bilingual education in Poland); emphasis is placed on lexical material (median = 6 for both groups of respondents); the other end of the scale is occupied by grammar (median 2 or 3); functional language can be found midway (mean score close to 3,5). What is interesting is the ideal state. Parents seem to want “everything” – medians soar to 6 or even 7. Learners are more discriminating; they demonstrate a substantial re-emphasizing of two aspects: they want much more functional language (mean score rises from 3,55 to 4,79) at the expense of highly-specialized lexis (mean score drops from 5,38 to 3,97).

4.3.3 Questionnaire findings; research question no.5

The forms of in-class work and language skills practiced have been investigated through prompts nos. 12-16 and 22-24 in the learner questionnaire (cf. Appendix 1). Results are presented in Table 2, with variables MR referring to more pair work, more translation into Polish, more use of multimedia, more English spoken by the teacher and more language correction offered by the teacher, respectively.

Learners	MR_PAIR	MR_TRANS	MR_MEDIA	MR_ENG	MR_CORRECT
mean	4,55	3,81	5,41	4,81	5,00
s.d.	2,03	1,66	1,59	1,65	1,55
median	5	4	6	5	5
Parents	MR_PAIR	MR_TRANS	MR_MEDIA	MR_ENG	MR_CORRECT
mean	4,85	3,28	5,78	6,39	5,75
s.d.	1,23	1,51	1,22	0,87	1,14
median	5	4	7	7	6
Teachers	MR_PAIR	MR_TRANS	MR_MEDIA	MR_ENG	MR_CORRECT
mean	5,33	3,66	4,66	6,50	4,00
s.d.	0,51	1,86	2,25	0,54	2,09
median	5	3	5	6	3

Table 2: opinions of the three groups of respondents concerning the forms of in-class work

Let us first look at the opinions of the learners and the two postulates that attracted the most attention: MORE_MEDIA, $x=5,41$ and MORE_CORRECT, $x=5,00$. The former seems intuitive; such multimedia enhanced language instruction tends to be attractive, though the lesson observations offer a somewhat less enthusiastic picture – quite often, despite the use of multimedia, the learners still did not seem to be too much involved in the lesson. The latter (more language correction by the teacher) strikes me as very mature; junior-highschool learners, who on a different occasion demonstrate high intrinsic motivation (cf. Mozejko, in press), clearly want their language to be both fluent and accurate. This postulate needs to be juxtaposed with the opinion expressed by the teachers, who seem far less enthusiastic about offering linguistic feedback (median is a mere 3,0); this finding may be attributed to the teachers' TL level of proficiency (after all, they are content-subject teachers and are not TL teachers), but also their *perceived* level of language confidence.

Let us now turn to the views on language skills practiced (cf. Table 3), where MORE_READ, MORE_SPEAK and MORE_WRITE represent opinions on developing particular language skills.

Learners	MORE_READ	MORE_SPEAK	MORE_WRITE
mean	4,46	4,95	4,02
s.d.	1,79	1,52	1,80
median	5	5	4
Parents	MORE_READ	MORE_SPEAK	MORE_WRITE
mean	5,42	6,14	5,5
s.d.	1,39	1,17	1,17
median	5	7	6
Teachers	MORE_READ	MORE_SPEAK	MORE_WRITE
mean	3,83	6,00	4,16
s.d.	2,13	1,09	1,47
median	4	6	4

Table 3: opinions of the three groups of respondents concerning language skills practiced

In general, all three groups favor language skills development. Quite expectedly, speaking occupies the top position among all respondents. Learners seem to prefer reading tasks above writing, while teacher – the other way round, though the differences do not seem to be substantial.

Let us sub-conclude this part of the discussion by investigating a supplementary research question that was asked only to the group of teachers; the question was: “Do I often correct particular language systems?” (cf. Table 4), with CORR_GR, CORR_VOC and CORR_PRON standing for correcting grammar, vocabulary and pronunciation, respectively.

Teachers	CORR_GR	CORR_VOC	CORR_PRON
mean	2,66	3,00	3,66
s.d.	1,21	0,89	1,21
median	2	3	3

Table 4: opinions of teachers on providing corrective feedback to particular language systems

Please recall Table 2, where learners vote for more language correction (mean score = 5,00) whereas teachers do not (mean score = 4,00). Findings in table 4 seem slightly worrying; none of the language systems have managed to go past the midpoint; all land on the negative end of the scale, with one instance, “correcting grammar”, reaching as low as median 2 on a 7-point scale. The question is how to reconcile learners’ relatively firm belief in the need for more corrective feedback, with teachers reluctance to supply it.

4.3.3 Questionnaire findings; research question no.6

The question “How is CLIL provision understood by the respective groups of respondents?” has been investigated through prompts nos. 5 and 17-18 in the learner questionnaire (cf. Appendix 1). Results are presented in Table 5, with variables KNOW_WHY referring to understanding CLIL provision, IS_CONNECT referring to seeing a connection between the English used during bilingual lessons and during EFL lessons, and BE_CONNECT referring to seeing a need for such a connection.

Learners	KNOW_WHY	IS_CONNECT	BE_CONNECT
mean	5,74	3,97	5,02
s.d.	1,54	1,51	1,55
median	6	4	5
Parents	KNOW_WHY	IS_CONNECT	BE_CONNECT
mean	6,42	-	5,60
s.d.	0,83	-	1,49
median	7	-	6
Teachers	KNOW_WHY	IS_CONNECT	BE_CONNECT
mean	5,00	-	-
s.d.	0,63	-	-
median	5	-	-

Table 5: opinions concerning CLIL implementation

All three groups of respondents declare that they “know why” certain content subjects are instructed in English. What is worth noticing is the difference in learners’ views between the perception of current interrelation of CLIL lessons and EFL lessons (mean score = 3,97), and the desire to see a more intimate connection (mean score = 5,02). This opinion ties up neatly with learners’ previous positions on developing their English language proficiency.

Additionally, the parents and teachers were asked whether they “understand” CLIL provision; both groups responded highly positively (parents’ mean score = 6,05; teachers’ mean score = 6,50), which certainly is commendable. However, when prompted further, it turned out that parents “understand well” evaluation procedures in CLIL only to the extent of 4,21 (mean score), while teachers have hardly ever attended any course devoted to CLIL instruction. In terms of recommendation, it could be ventured that a series of workshop sessions on implementing CLIL into classroom practice would be beneficial for the teachers and – eventually – their learners.

5. Conclusion

The above discussion could be summarized in the following set of tentative recommendations:

- to offer the teachers an opportunity for in-service teacher development, with TL brush-up and practical CLIL methodology workshops;
- to offer more functional language during CLIL instruction, at the expense of reducing the burden of rote memorizing specialized lexis, especially in the light of developing communicative competence;
- to try to pay more attention to the quality of language produced, both in terms of minimizing the code switching, and in terms of offering more formative corrective feedback in the sphere of language systems;
- thus in terms of grammar instruction, I would recommend keeping it low profil the way it is and the way it is wished to remain, however, I would suggest re-emphasizing outright accuracy practice for language sensitization, and language-awareness activities (cf. Możejko 2002, Gozdawa-Gołębiowski, 2010).

In general, it seems worth perceiving CLIL provision not as an approach devoted primarily to teaching academic content, but rather as an opportunity to integrate the target language with communicatively endorsed situations.

Bibliography

- Brzeziński, Jerzy.** (2000), *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence and Morrison, Keith.** (2007), *Research Methods in Education*, London and New York, NY: Routledge.
- Coyle, Do.** (2006). *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*. In: Monograph 6. Barcelona: APAC.

- Gozdawa-Gołębiowski, Romuald.** (2008), „Foreword” in: Marsh, David, Zajac, Marek, and Gozdawa-Gołębiowska, Hanna. *Profile Report. Bilingual Education (English) in Poland*. Warszawa: CODN pp. 9-10.
- Gozdawa-Gołębiowski, Romuald.** (2010), „Intergracja czy dezintegracja? O roli systemu gramatycznego w kształceniu typu CLIL”, *Języki Obce w Szkole* 6: 43-52.
- Mehisto, Peeter, Marsh, David, and Frigols, Maria Jesus.** (2008), *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.
- Możejko, Zbigniew P.** (2002), *Language Awareness as a Factor in Foreign Language Learning and Teaching (as Exemplified by the Learning and Teaching of English)*, University of Warsaw: unpublished PhD dissertation.
- Możejko, Zbigniew P.** (in press), “The role of affective factors in CLIL provision in the secondary school”.
- Scrivener, Jim.** (2005), *Learning Teaching* (2nd edition), Oxford: Macmillan.
- Silverman, David.** (2008), *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, Weronika, and Michońska-Stadnik, Anna.** (2010) *Metodologia badań w glottodydaktyce*, Kraków: Avalon.

Appendix 1. Fragment of the research instrument (Questionnaire for Learners)

INSTRUCTION: in open-ended questions, please answer succinctly, in closed-ended statements and questions, circle the number which represents your opinion (1 = certainly not; 7 = certainly yes).

STATEMENTS

1	I like foreign languages.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7
2	I like English.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7
3	I like English language lessons.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7
4	I like bilingual lessons (content subjects in English).	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7
5	I know why I'm learning content subjects in English.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7
6	I attend a bilingual class, because English is important for me.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7
7	I attend a bilingual class, because English is important for my parents.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7
8	I attend a bilingual class, because English is important when entering university and in my future profession.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7
9	During bilingual lessons, we mostly learn vocabulary.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7
10	During bilingual lessons, we mostly learn grammar.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7

11	During bilingual lessons, we mostly learn functional language useful in communication.	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
12	There should be more pair-work during bilingual lessons.	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
13	There should be more translation into Polish during bilingual lessons.	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
14	There should be more multimedia used during bilingual lessons.	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
15	The teacher should be using more English than Polish during bilingual lessons.	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
16	The teacher should be correcting our language errors more during bilingual lessons.	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

QUESTIONS

17	Do I see a relation between the English language I use during bilingual lessons and during English language lessons?	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
18	Do I believe there should be such a relationship?	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
19	Do I believe that we should be learning more vocabulary during bilingual lessons?	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
20	Do I believe that we should be learning more grammar during bilingual lessons?	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
21	Do I believe that we should be learning more functional language during bilingual lessons?	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
22	Do I believe that we should be reading more during bilingual lessons?	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
23	Do I believe that we should be speaking more during bilingual lessons?	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
24	Do I believe that we should be writing more during bilingual lessons?	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

OPINIONS ABOUT A PARTICULAR CONTENT SUBJECT IN ENGLISH

(Maths/Biology/Geography/History) in English is more interesting than in Polish.	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
(Maths/Biology/Geography/History) in English is more difficult than in Polish.	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
I like (Maths/Biology/Geography/History) in English.	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
One thing I like best about (Maths/Biology/ Geography/History) in English,	One thing I'd change about (Maths/Biology/ Geography/History) in English,

Appendix 2. Fragment of the research instrument (Lesson Observation Sheet)

2. LANGUAGE WORK DURING CLIL CLASSES

2.1 Type of language practiced: an ARC-analysis (cf. Scrivener 2005), where A = authentic language, R = restricted language; C = language for clarification.

2.2 Amount of language practiced: TTT (teacher talking time) *versus* STT (student talking time).

time	ARC-analysis	example	teacher	learner

2.3 Practicing language.

2.3.1 What proportion of time was used for Polish *versus* for English:

- according to the lesson plan?
- according to lesson observation?
- according to the teacher (*post-hoc*)?

2.3.2 What proportion of the lesson in English was used for practicing:

- vocabulary?
- grammar?
- functions?

2.3.3 Did the teacher offer feedback concerning:

- content?
- language?
- task execution?

Streszczenie

Niniejszy artykuł, zatytułowany "Jak wiele jest CLIL'u w nauczaniu typu CLIL? Studium podejścia do tego rodzaju nauczania na podstawie wybranego gimnazjum", stawia sobie dwojakie cele. Po pierwsze, zamierza on przedstawić przegląd bieżących poglądów i badań na nauczanie typu CLIL [Content and Language Intergrated Learning, czyli: zintegrowane nauczanie przedmiotu u języka obcego] ze szczególnym uwzględnieniem edukacyjnego kontekstu europejskiego. Po drugie, sprawozdaje on cząstkowe wyniki badań – studium przypadku – nad nauczaniem typu CLIL w gimnazjum.

Manipulating the Structure of Information in Advanced Written Discourse of Multilingual Students of English

1. Introduction

The aim of the paper is twofold, to investigate features of advanced ESL writing with respect to structuring information and to relate these features to learners' L3 and L4 backgrounds. The paper will outline the basic principles governing the structure of information in natural discourse and will signal the relationship between successful handling of information and advanced language skills. It will also discuss the effect that may be exerted upon advanced language use by a multilingual background. The final part of the paper will present results of a small-scale empirical study conducted among second year students of English Philology (n=17), who either studied or currently study an L3 or L4. The study investigates their views on how knowledge of L3/L4 influences their command of English and compares them against samples of their written language, analyzed from the perspective of information structure.

2. Principles governing the structure of information

The following section outlines the basic principles governing the structure of information in natural discourse (cf. Brown and Yule, 1983; Nwogu, 1995; Eggins, 2004; Tomioka, 2007).

2.1. Discourse analysis – basic notions

Discourse analysis investigates “*who* uses a particular language form, *how*, *why* and *when*” (van Dijk 2001: 10, emphasis added, trans. Z.M.). These issues seem specifically relevant to both learners and users of L2 who are advanced in their mastery of the language.

Eggins (2004) identifies the following levels of language analysis: lexico-grammatical, phonological-graphemic, and discourse-semantic. Please notice that the analyses which are habitually undertaken in instructed settings constraint themselves to the initial level, rarely reaching level two and hardly ever – level three. Discourse analysis may be conducted both at a micro- and macro-level, with the former one investigating relations into which

neighboring sentences enter (cf. van Dijk 2001), while the latter one looking at the place of a sentence relative the entire text.

At the level of sentence, one may examine the functional relations between propositions, such as specification, generalization, illustration and juxtaposition (cf. van Dijk 2001). One may investigate what happens to a proposition – whether it becomes emphasized or downplayed, whether it is placed in- or out-of-focus. Sentential thematic analysis divides the sentence into the theme and rheme, where the former one may be defined as the “left-most constituent”, and the latter as “all the rest”. At the level of discourse, one may identify the notions of topic and comment, which in turn may be specified into global and local topics. The topic may be defined as an answer to a question “what is the text about?”, or, to use a neologism, as the “aboutness” of the text; the comment is what supplies more information on the topic.

Discourse analysis at the micro- and macro-levels (cf. van Dijk 2001) allows for identifying features typical of texts that can be regarded as coherent and cohesive. One of such features would be a continuum (or dichotomy) of ‘Given’ and ‘New’ information (a.k.a *datum* vs. *novum*, Old vs. New), i.e. information which is the point of departure for a message, shared with the interlocutor, and information which is about to be transmitted, which is to convey some novel elements (Tomlin *et al.* 2001)¹. Prince (1981, cf. Tomlin *et al.* 2001) offers a different distinction and speaks of a point of reference as new (‘new information’) because it is original (i.e. ‘brand-new information’), or because it has not yet been used in a certain part of discourse (i.e. ‘unused information’). On the other hand, information may be given thanks to being evoked, either by the text or by a situation (cf. Prince, 1981).

2.2 Discourse principles

Discourse analysis at the micro- and macro-levels may employ three principles (also called ‘discourse principles’): the Principle of Given-New Information, the Principle of Topic Continuity, the Principle of End-Weight (for linguistic illustration of the subsequent principles, cf. Downing and Locke, 2002).

- The Principle of Given-New Information, or the Principle of End-Focus: all things being equal, there is a tendency to place ‘given information’ before ‘new information’.
- The Principle of Topic Continuity: there is a tendency to continue a given topic through three means of topic progression: linear progression, continuous progression and derived themes progression.
- The Principle of End-Weight: all things being equal, there is a tendency to place longer, more complex, ‘weightier’ information towards the end of the sentence.

¹ Quite interestingly, both the notion of continuum (as opposed to dichotomy) and the condition of novelty of a discourse element are debatable; however, the scope of the present paper does not allow for a more extensive discussion.

3. Advanced language skills

Let me commence the discussion of tokens of advanced language skills by quoting the learning outcomes for undergraduate students of departments of modern languages as specified by the Ministry of Science and Higher Education.

Absolwent studiów powinien posiadać podstawy wiedzy o języku, literaturze i kulturze z zakresu wybranego języka oraz umiejętności wykorzystania jej w pracy zawodowej [...]. Powinien legitymować się zblizoną do rodzimej znajomością jednego języka obcego na poziomie biegłości C1 ESOKJ oraz umieć posługiwać się językiem specjalistycznym niezbędnym do wykonywania zawodu [...]. Nabyte umiejętności powinny umożliwić absolwentowi pracę w wydawnictwach, redakcjach czasopism, środkach masowego przekazu [...] jak również nauczanie języka w szkole.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 12.07.2007
[trans.: A graduate should possess basic knowledge about the language, literature and culture of a specific language and an ability to employ this knowledge at work [...]. A graduate should demonstrate a near-native-like proficiency at the level of C1 of CERF and an ability to use specialized language in a professional area [...]. The skills acquired should enable the graduate to undertake work in publishing houses, news agencies, mass media [...] and as teachers in schools.]

Regulation of the Ministry of Science and Higher Education of 12 July 2007

The above professions that students may engage in upon graduating all involve working with written discourse one way or another, and managing the structure of information. This management can be realized on the following dimensions (Chafe after: Tomlin *et al.* 2001: 49, original numbering and italics).

1. *Rhetorical management*: participants must be clear about the goals and intentions of the discourse interaction as these constrain greatly the propositional content of production and the construal of what is heard.
2. *Referential management*: participants must keep track of the referents and propositions they have in common.
3. *Thematic management*: participants must keep track of the central elements around which the discourse is developed.
4. *Focus management*: participants must keep track of which referents they are dealing with at any given moment and must take steps to ensure they are on the same one(s).

The above four components of discourse management may be practiced with advanced learners through developing their lexical system (e.g. through type-token analysis or morphological analysis), reference power (e.g. pro-nominal and pro-verbal reference, anaphoric and cataphoric reference, relative pronoun reference and concord), structural

variety (e.g. passivization or nominalization), or analytical processes (both top-down and bottom-up), cf. Ortega & Byrnes, 2008. Quite obviously, such practice entails placing an isolated sentence in a larger context of a paragraph, and a paragraph – in the context of a larger text. Hence the paragraph, not the individual sentence, becomes the basic component of analysis, the basic didactic unit.

From the point of view of the teacher-researcher, such work often involves undertaking quantitative and qualitative analyses: creating learner-language corpora, cross-sectional action research or longitudinal studies.

4. Multilinguality

Before investigating the potential influence of multilinguality upon advanced language use, let us examine the nature of multilingualism (Jessner, 1999; 2008; Aronin & Hufeisen, 2009; Dewaele, 2010) and contrast it with bilingualism.

It is generally acknowledged that a bilingual speaker cannot be portrayed as an aggregate of two monolinguals; “bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration” (Grosjean 1992: 55; original emphasis). By the same token, some researchers insist that a multilingual should not be seen as a bilingual² learning an additional language and therefore call for a distinction between bilingualism and multilingualism (cf. De Angelis & Selinker, 2001; De Angelis, 2007). Research has demonstrated that multilinguals differ (quantitatively, but primarily qualitatively) from monolingual learners of a foreign language. “Singleton & Aronin (2007) argue that [...] multilinguals have not only larger overall linguistic repertoires but also a more extensive range of affordances available to them” (Dewaele 2010: 107). Jessner states that multilingualism cannot be reduced to “multiple monolingualism” (1999: 201).

Qualitatively, it is essential to notice the difference in L3 learning *vis á vis* L2 instruction. As opposed to a second language, the third may be uptaken in a number of acquisition orders: (i) simultaneous acquisition of L1 / L2 / L3; (ii) consecutive acquisition of L1 / L2 / L3; (iii) simultaneous acquisition of L2 / L3 after learning the L1; (iv) simultaneous acquisition of L1 / L2 before learning the L3 (cf. Cenoz, 2000: 40). This image may become even more intricate, if one considers L4, ..., Ln.

Even more importantly, the difference between L2 and L3+ acquisition rests in the cognitive organization of linguistic knowledge (cf. Gabryś-Barker, 2005).

² Bilingualism presupposes that “the level of proficiency in both languages and the social status of the languages in contact have proved to be of major importance [and very high] [...], as suggested by Cummins (1979) in his Threshold Theory” (Jessner 1999: 202).

Due to their perceived communicative needs, multilinguals switch between their languages (Clyne, 1997), and they reflect on their language use and usage, e.g. they compare their language systems and they develop different language learning strategies from their less experienced counterparts (e.g. Nation & McLaughlin, 1986; Nayak et al., 1990).

Jessner, 1999: 202

One of the conclusions of Jessner's (1999) paper is that "metalinguistic awareness can be increased through teaching similarities between languages. Multilingual education should therefore concentrate on increasing metalinguistic awareness in language students by teaching commonalities among languages they already know" (1999: 207). She claims that it is such enhanced metalinguistic awareness in multilinguals that is responsible for "[its] facilitating role in the acquisition of additional languages" (1999: 207).

Let us now turn to investigating what multilingual students themselves report on the *perceived* effects of multilinguality upon their advanced language study of English.

5. The study

The final section of the paper reports results of a small-scale study conducted in the Spring semester of 2011 among second year students of the Institute of English Studies, University of Warsaw (n=17), during the course "Grammar of Text", a course whose one of the aims is to introduce students to elements of Systemic-Functional Grammar. The topics covered during the course include: Principles of Discourse (as presented in Downing & Locke, 2002), Cleft and Pseudo-Cleft Sentences, Fronting and Inversion, Cohesion and Coherence, Passive in Discourse, Nominalization, Articles in Discourse.

5.1 Research questions

The study addresses the following research questions.

1. How do advanced multilingual students of English describe the state of being multilingual?
2. Do advanced multilingual students of English perceive multilinguality as an asset or a hindrance when studying the topics covered by the course "Grammar of Text"?

Additionally, the study offers a description of the research group in terms of their linguistic background and views concerning the perceived difficulty of the topics covered during the course "Grammar of Text".

5.2 Participants

The informants in the present research were second year students of the Institute of English Studies (n=17), who either studied or currently study an L3 or L4. Their linguistic background is shown in Table 1.

language	studied by students	studied since (year)	was in the country where it is spoken	level
English	n=17	1993; 2002	YES = 5; NO = 12	C1 (C2)
French	n=9	2006; 2010	YES = 4; NO = 5	A2 – B1
Spanish	n=3	2009; 2010	YES = 2; NO = 1	B1
Italian	n=1	2009	YES = 1; NO = 0	B1
German	n=9	2000; 2009	YES = 5; NO = 4	B1 – B2

Table 1: linguistic background of the group of informants (n=17)

Years indicated in the column “studied since” show the extreme values as provided by the respondents; answers reported in the column “was in the country where it is spoken” indicate the number of respondents who spent some time in the country where the language functions as the mother tongue. If one looks at the original instrument (cf. Appendix), one language (Portuguese) turned out to be not attested, while “other” included three languages: Russian (n=4, level from: A1 to C1), Swedish (n=1, B1), and Japanese (n=1, A1).

It is interesting to trace the number of foreign languages known (including English) per respondent. Nearly half of the group knows an L3 (n=8; 47%), and slight fewer know an L4 (n=7, 41%); however, there are two respondents (12%) who know an L5. This certainly is a multilingual group!

5.3 Instrument

The present study employed a paper-and-pencil questionnaire comprising three main sections: a bio-data section; a section devoted to evaluation of the “Grammar of Text” course, and a section devoted to investigating links between multilinguality and topics tackled during the course (cf. Appendix for relevant fragments of the research tool).

5.4 Findings and discussion

5.4.1 Additional research question

Let me begin the discussion of the results with the second additional research question concerning the perceived difficulty of the topics covered during “Grammar of Text” (cf. Table 2). Each topic was judged on a 7-point Likert scale with 1 = certainly no [not difficult] and 7 = certainly yes [it is difficult].

	diff_ PRINC	diff_ CLEFT	diff_ INVERS	diff_ COHES	diff_ PASS	diff_ NOM	diff_ ARTCL
mean	3,70	2,82	3,35	3,64	3,29	4,11	3,58
s.d.	0,98	1,70	1,49	1,41	1,49	1,49	1,62
median	4	3	3	4	3	4	3

Table 2: the perceived difficulty of the topics covered during “Grammar of Text”

Please note that all of the seven topics are viewed by course participants as only *moderately* difficult, with the median score exceeding 3 only in three cases. These included Principles of Discourse, which was the single strictly theoretical component of the course, Cohesion and Coherence, and Nominalization, which were topics most intimately connected with arranging information in a larger fragment of text. The topic concerning Articles, though often reported as causing trouble, ranked fourth with median 3 and mean score $\bar{x}=3,58$.

5.4.2 Research question no.1

The first research question concerned informants’ definition of being multilingual. Among the features of multilinguality the students listed (figures in brackets show the number of opinions shared):

- the ease of communicating with people from various countries and cultures (11)
- certain assets on the job-market (4)
- certain benefits for the well-being of the learner, such as “broadening one’s horizons” or “developing one’s personality” (3)
- the ease of obtaining written information in the other language for pleasure or for professional purposes (3)
- the ease of learning a new language (2)

The most frequent attribute of multilinguality listed, the ease of communication, was further described by one of the subjects as follows “[it] allows me to express myself, even if I do not know a word in one language”. This seems a direct reflection of a repair strategy to prevent communication breakdown. A different informant, who mentioned the ease of a learning a new language, elaborated: “[it] enables better *noticing* of certain linguistic processes going on and their features” (emphasis added). This comment indicates quite mature language awareness of the learner.

5.4.3 Research question no.2

The second research question concerned informants’ perception of multilinguality either as an asset or a hindrance while covering the topics of “Grammar of Text”. The three options learners were to choose from included: facilitation, hindrance, and no interaction (cf. Table 3).

	mult_ PRINC	mult_ CLEFT	mult_ INVERS	mult_ COHES	mult_ PASS	mult_ NOM	mult_ ARTCL
FACILE	5	4	7	8	10	7	8
HINDER	2	1	1	0	1	0	4
NO_ INTR	10	12	9	9	6	10	5

Table 3: the perceived effect of multilinguality on the topics covered during the course

Please note that course participants most often than not predicate that there is “no interaction” between the course content and multilinguality. However, there are a few cases worth commenting. The highest score for “facilitating” (10) is won by Passivization. Little wonder, since a number of Indo-european languages form the passive by similar linguistic means. The next two highest scores (8) go to Cohesion and Coherence, and Articles. Especially the latter case is intriguing. Notice that nearly the same number of respondents perceive multilinguality as “facilitating” as those who claim it “hinders” or has “no interaction”.

As a follow-up, students were asked to say how strong a link they perceive between multilinguality and each of the seven topics. This item used the same 7-point Likert scale as before (cf. Table 4).

	see_ PRINC	see_ CLEFT	see_ INVERS	see_ COHES	see_ PASS	see_ NOM	see_ ARTCL
mean	3,00	2,70	3,17	3,17	3,47	3,11	3,70
s.d.	1,93	1,86	2,00	1,81	1,80	2,11	1,68
median	2	2	4	4	4	3	4

Table 4: the perceived strength of multilinguality and the topics covered during the course

As previously, the power of the link is moderate; none surpasses median 4.

6. Conclusions and pedagogical implications

The study seems to point in the following directions. Firstly, it reveals the extent to which advanced learners of English at the Institute of English Studies, University of Warsaw are multilingual. This reality has been gradually paving its way to the awareness of their instructors and thus – hopefully – helping shape the format of Practical English instruction.

Secondly, it demonstrates that discourse principles – to a varying degree – may be applied in the form of rules of ‘pedagogical grammar’ to solving various text-organization and editing problems. These solutions may be employed irrespective of the L3, L4 known.

Thirdly, it accentuates the benefits of building one’s language awareness and developing language learning strategies.

The integration of language learning strategies of both teachers and learners in the multilingual classroom seems to be advisable. This could provide both groups with a stronger awareness of the positive effects of languages in contact in the learning process. In order to raise metalinguistic awareness in teachers and students, comparative learning material and new methods in teacher training focusing on the similarities between L1, L2 and L3 nevertheless remain to be developed (see Hufeisen, 1998).

Jessner 1999: 207

Bibliography

- Aronin, Larissa and Hufeisen, Britta** (eds.) (2009), *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cenoz, Jasone** (2000), Research on multilingual acquisition. In: Cenoz, J. and Jessner, U. (eds.) *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. (pp. 39-53) Clevedon: Multilingual Matters.
- Brown, Gillian and Yule, George** (1983), *Discourse Analysis*. Cambridge: CUP.
- De Angelis, Gessica** (2007), *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, Gessica and Selinker, Larry** (2001), Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In: Cenoz, J., Hufeisen, B., and Jessner, U. (eds.) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. (pp. 69-89) Clevedon: Multilingual Matters.
- Downing, Angela and Locke, Philip** (2002), *A University Course in English Grammar*. (2nd ed.) London: Routledge.
- Eggins, Suzzane** (2004), *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum.
- Dewaele, Jean-Marc** (2010), Multilingualism and affordances: Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4. *IRAL*, 48: 105–129.
- Gabryś-Barker, Danuta** (2005), *Aspects of Multilingual Storage, Processing and Retrieval*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Grosjean, Francois** (1992), Another view of bilingualism. In: Harris, R. (ed.). *Cognitive Processing in Bilinguals*. (pp. 51-62) Amsterdam: North-Holland.
- Jessner, Ulrike** (1999), Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*, 8(3-4): 201–209.
- Jessner, Ulrike** (2008), Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1): 15–56.
- Nwogu, Keven Ngozi** (1995), Structuring scientific discourse: Using the “Given-New” perspective. *English Teaching Forum*, 33(4): 22-32.
- Ortega, Lourdes and Byrnes, Heidi** (eds.) (2008), *The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities*. New York: Routledge.
- Prince, Ellen** (1981), Towards a taxonomy of given-new information, In: Cole P. (ed.) *Radical Pragmatics* (pp. 223-256) New York: Academic Press.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego** z dn. 12.07.2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, Dziennik Ustaw Nr 164 poz. 1166 z dn. 13.09.2007 r.

- Tomioka, Satoshi** (2007), Information Structure as Information-Based Partition. In: Féry, C., G. Fanselow, and M. Krifka (eds.) *Interdisciplinary Studies on Information Structure 6*: 97–107.
- Tomlin, Russell, S., Forrest, Linda, Pu, Ming Ming, and Kim, Myun Hee** (2001) Semantyka dyskursu. In: van Dijk, T. A. (ed.) *Dyskurs jako struktura i proces*. (pp. 45-101). Warszawa: PWN.
- van Dijk, Teun Adrianus** (2001) Badania nad dyskursem. In: van Dijk, T. A. (ed.) *Dyskurs jako struktura i proces*. (pp. 9-44) Warszawa: PWN.

Appendix. Fragment of the research instrument (Questionnaire for Learners)

INSTRUCTION: in open-ended questions, please answer succinctly, in closed-ended questions, please circle your answer (1 = certainly not; 7 = certainly yes).

List languages you speak or are able to use, history of learning and present level.

language	Studied since (year)	still studied at the University	was in the country where it is spoken	level
English		YES / NO	YES / NO	
French		YES / NO	YES / NO	
Spanish		YES / NO	YES / NO	
Italian		YES / NO	YES / NO	
Portuguese		YES / NO	YES / NO	
German		YES / NO	YES / NO	
other		YES / NO	YES / NO	

Express our opinion about particular topics covered during the course “Grammar of Test” (1 = certainly no; 7 = certainly yes):

topic covered	was particularly difficult	should be practiced more
discourse principles	1...2...3...4...5...6...7	YES / ? / NO
clefts / pseudo-clefts	1...2...3...4...5...6...7	YES / ? / NO
fronting and inversion	1...2...3...4...5...6...7	YES / ? / NO

cohesion and coherence	1...2...3...4...5...6...7	YES / ? / NO
passive in text	1...2...3...4...5...6...7	YES / ? / NO
Nominalization	1...2...3...4...5...6...7	YES / ? / NO
articles in text	1...2...3...4...5...6...7	YES / ? / NO

Do you see any benefits of being multilingual? YES / NO

.....

Please consider the same list again and decide whether you see any interaction between the topics and being multilingual (1 = certainly no interaction; 7 = certainly there is interaction).

topic covered	does multilinguality ...	interaction between multilinguality and ...
discourse principles	help / hinder / no interaction	1...2...3...4...5...6...7
clefts / pseudo-clefts	help / hinder / no interaction	1...2...3...4...5...6...7
fronting and inversion	help / hinder / no interaction	1...2...3...4...5...6...7
cohesion and coherence	help / hinder / no interaction	1...2...3...4...5...6...7
passive in text	help / hinder / no interaction	1...2...3...4...5...6...7
Nominalization	help / hinder / no interaction	1...2...3...4...5...6...7
articles in text	help / hinder / no interaction	1...2...3...4...5...6...7

Does multilinguality help or hinder your language use? Provide examples.

.....

Streszczenie

Artykuł nosi tytuł "Manipulowanie strukturą informacyjną tekstu w pisemnym dyskursie wielojęzycznych studentów języka angielskiego na poziomie zaawansowanym" i omawia następujące zagadnienia. Po pierwsze, przedstawia on podstawowe reguły rządzące strukturą informacyjną tekstu i wiąże je ze sprawnością pisania na poziomie zaawansowanym. Po drugie, omawia on pojęcie wielojęzyczności i dokonuje skrótowego przeglądu aktualnego stanu badań. Po trzecie, prezentuje on cząstkowe wyniki badań przeprowadzonych na wielojęzycznej grupie studentów drugiego roku Filologii Angielskiej, mających na celu opisanie przekonań respondentów dotyczących wpływu znanych im języków na pisanie w języku angielskim.

Zu den Einsatzmöglichkeiten der *Deutsch-polnischen kontrastiven Grammatik* im DaF-Unterricht am Beispiel der Wortstellungsregeln¹

Die 1999/2000 erschienene „Deutsch-polnische kontrastive Grammatik“ [weiter auch: DPG] - das Ergebnis langjähriger Forschungsarbeit vor allem polnischer Hochschulgermanisten und -polonisten unter der Leitung von Ulrich Engel - ist die allererste und bis heute auch die einzige kontrastiv-grammatische Gesamtdarstellung der beiden Sprachen. Von zahlreichen linguistischen Schilderungen einzelner sprachlicher Teilsysteme und Strukturen im Deutsch-Polnischen abgesehen, lagen lange Zeit lediglich drei Grammatiken² vor, in denen gelegentlich auf sprachliche Kontraste und Ähnlichkeiten hingewiesen wurde. Sie erheben leider keinen Anspruch auf sprachsystematische Vollständigkeit und verlieren langsam an Aktualität, weil ihre Entstehung schon zwanzig bis dreißig Jahre zurückliegt. Es war zu erwarten, dass mit der DPG endlich die Lücke geschlossen wird zwischen den erwähnten (Kurz-)Grammatiken und zahlreichen Monographien und Beschreibungen, die - da unterschiedlichen grammatischen Konzeptionen verpflichtet - oft auf hohem Abstraktionsniveau stehen und dadurch relativ wenigen Sprachwissenschaftlern verständlich sind. Aus der Feder der DPG-Autoren ist eine beschreibende, dem zeitgenössischen, obwohl nicht immer dem neusten Forschungsstand entsprechende Grammatik gekommen, die reichlich aus unterschiedlichen Modellen und Traditionen schöpft, ohne dabei linguistische „Haarspalterei“ zu betreiben. Die Systeme der beiden Sprachen sind bis auf den phonischen Bereich in reversibler Form nahezu vollständig geschildert. Behandelt werden also nicht nur morphologische und syntaktische Strukturen, wie das in allen Grammatiken der Fall ist, sondern auch pragmatische Fragen und textlinguistische Problematik. Von der Relevanz der letzt genannten zeugt der inhaltliche Aufbau der DPG selbst; ihre Verfasser gehen nämlich von den Phänomenen

¹ Der vorliegende Beitrag ist eine leicht gekürzte und modifizierte Version eines Referats, das auf der zwischen 10.-12.09.2007 in Karpacz vom Institut für Germanistik der Universität Wrocław veranstalteten XVIII. Internationalen Linguistenkonferenz „DPG im Kreuzfeuer“ gehalten wurde.

² Es handelt sich hier um zwei Grammatiken sensu stricto des 2004 verstorbenen polnischen Germanisten J. A. Czochralski „Gramatyka funkcjonalna języka niemieckiego“ [Funktionale Grammatik der deutschen Sprache] und „Gramatyka niemiecka dla Polaków“ [Deutsche Grammatik für Polen] und eine vor allem für didaktische Zwecke konzipierte Grammatik von U. Engel und R. K. Tertel „Die kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache. Die Regeln der deutschen Gebrauchssprache in 30 gemeinverständlichen Kapiteln - mit Texten und Aufgaben“. Ohne die Verdienste der Autoren der letzt genannten Veröffentlichung zu schmälern, muss angemerkt werden, dass wir es in diesem Fall weniger mit einer linguistischen Grammatik als vielmehr mit einem brauchbaren, aber immerhin nur auf einige wichtige Problembereiche eingeschränkten grammatischen Ratgeber zu tun haben, was höchstwahrscheinlich in der Intention der Verfasser lag.

Sprechakt, Text und Textsorte aus, um nachfolgend den syntaktischen Bereich zu beschreiben und schließlich den Sprachvergleich auf der Wortebene fortzuführen. Die theoretische Basis der gesamten Beschreibung stellt dabei die dependenzielle Verbgrammatik (weiter auch: DVG) dar. Nur drei Themenkomplexe (Textlinguistik, Textsortencharakteristik und Orthographie) sind davon ausgeschlossen und als „theorieneutral“ bezeichnet (vgl. DPG: 17). Damit also eine theoretisch einheitliche Grammatik wie die DPG entstehen konnte, mussten ihre Autoren die von ihnen genutzten, diversen Deskriptionsmodellen verpflichteten Teildarstellungen den Anforderungen der DVG angleichen. Die Vollständigkeit und die normierende Vereinheitlichung der Beschreibung müssen dem DPG-Autorenteam als großes Verdienst angerechnet werden. Das verspricht aber einer Grammatik noch keinen Erfolg. Von entscheidender Bedeutung ist hier - vom Marketing abgesehen - die Frage der Benutzerangemessenheit. Der enge Kreis von deutschen und polnischen Kontrastivspezialisten, Germanisten, Polonisten bzw. Slawisten macht nicht die primären Benutzer der DPG aus; für sie ist das Buch lediglich Gegenstand einer theoretischen Auseinandersetzung. Als wichtigste Zielgruppen erscheinen vielmehr polnisch- und deutschsprachige Studierende und Lerner in weiterführenden Schulen sowie ihre Lehrer, anwendungsorientierte Wissenschaftler und selbstverständlich Lehrbuchautoren (vgl. DPG: 7). Berücksichtigt man jedoch den Nischencharakter des Polnischen als Fremdsprache in Deutschland, so leuchtet es wohl jedem ein, dass sich vor allem Polen für die DPG interessieren werden und dass sie hierzulande trotz der Beschreibungssprache Deutsch am meisten benutzt wird. In diesem Kontext drängt sich logischerweise die Frage nach der Zweckbestimmung dieser Grammatik auf, wenn der rein linguistische Aspekt, also Zusammenfassung und Systematisierung der bisherigen Forschungsergebnisse, ein wenig in den Hintergrund tritt. Ohne Zweifel wird also der fremdsprachendidaktische Aspekt im Kontext einer allgemeinen Effektivierung des DaF-Unterrichts besonders hervorgehoben. Trotz der sich unter dem Einfluss neuester psycho- und neurolinguistischer Erkenntnisse ändernden Hypothesen des Fremdsprachenerwerbs und Methoden des Fremdsprachenunterrichts [weiter auch: FU] gilt seit langem als bewiesen, dass dieser Erwerb insbesondere in schulischen Bedingungen immer durch den Filter der Muttersprache [weiter auch: MS] der Lerner erfolgt. Kommunikativ-pragmatische sowie strukturelle Identitäten, Teilidentitäten, Unterschiede und gravierende Kontraste zwischen der MS und Fremdsprache [weiter auch: FS] wirken sich bekanntlich sowohl lernfördernd wie auch lernhemmend aus, wobei das Interesse der Linguisten und Fremdsprachendidaktiker von jeher dem durch die interlinguale Interferenz bedingten gegenseitigen negativen Einfluss der Sprachsysteme gilt. Leider kann sich diese Erkenntnis nicht richtig durchsetzen, und zwar weder in den polnischen ministeriellen Lehrprogrammen noch in der Verlagspolitik. Dass in den deutschen Lehrwerken und -materialien die Ergebnisse des deutsch-polnischen Sprachvergleichs nicht berücksichtigt werden, ist ganz plausibel, obwohl nicht lobenswert. Warum sie allerdings von polnischen Methodikern und Lehrwerkautoren eigentlich stillschweigend übergangen werden, ist unerklärbar. Folglich sind polnische DaF-Lehrer,

die sich der großen Wirkung von Sprachähnlichkeiten und -kontrasten auf den FS-Erwerb bewusst sind und diese Ergebnisse zwecks Effizienzsteigerung in die Unterrichtspraxis integrieren wollen, auf sich selbst angewiesen. Entweder stützen sie sich auf eigene impressionistische Erfahrung, die wegen fehlender wissenschaftlicher Fundierung nicht selten irreführen kann, oder fühlen sich bezüglich ihrer eigenen linguistischen Kompetenz überfordert und behandeln diese Problematik kaum bzw. verzichten darauf gänzlich. Das dürfte an der methodisch-didaktischen Ausbildung von künftigen Lehrern liegen, in der das Verhältnis von Kommunikativität und Grammatik im FU oft falsch dargestellt und die Relevanz der ersteren überbetont wird, wodurch wiederum die gesamte Grammatikarbeit vernachlässigt wird. Es versteht sich von selbst, dass in solch einer Situation kontrastgrammatische Fragen kaum bzw. überhaupt nicht thematisiert werden. Die DPG kann zur Überwindung dieser Probleme wesentlich beitragen. Um ihre Anwendbarkeit in der Lehrerbildung und in der (schulischen) Unterrichtspraxis richtig einzuschätzen, brauchen wir zuverlässige Bewertungskriterien. Als besonders gut geeignet scheinen elf allgemein anerkannte Grundsätze der Grammatikarbeit im FU³. In Anlehnung daran kann jedoch nicht die ganze DPG analysiert werden - das hätte den Rahmen des vorliegenden Beitrags gesprengt. Im Folgenden fokussieren wir uns lediglich auf die Wortstellungsregeln, versuchen aber zuerst kurz die Vorteile dieser Grammatik zu zeigen, um später auf einige Schwachstellen des Grammatikkonzeptes und der eigentlichen Beschreibung der Stellungsregularitäten einzugehen. Dass die theoretische Basis der DPG auf kontrastivem

³ 1. In einem kommunikativ orientierten FU, in dem die situations- und sprechaktbezogene Strukturierung des sprachlichen Materials dominiert, ist Grammatik ein unentbehrliches Komplement. 2. Förderung der Kommunikation ohne Grammatik macht den FU unökonomisch und ineffizient. 3. Die Induktionsbasis der meisten Lerner ist zu gering, als dass sie selbstständig Hypothesen über das fremdsprachliche System bilden, testen und revidieren könnten. 4. Grammatische Kognitivierung ist Element des Versuch-und-Irrtum-Prozesses beim Bilden, Testen und Revidieren von Hypothesen über die zu erlernende Sprache. 5. Es besteht eine Diskrepanz zwischen dem expliziten Regelwissen der Lerner und der Fähigkeit, dieses Wissen anzuwenden. 6. Das explizite Sprachwissen eines jeden Lerners muss durch einen „Gestaltwandel“ in zunehmend automatisiertes Können überführt werden; in diesem Kontext sind zwei Bereiche zu unterscheiden: die grammatische Bewusstmachung und das Übungsgeschehen. 7. An jede effektive grammatische Bewusstmachung werden drei grundlegende Anforderungen gestellt: Verständlichkeit, Lernbarkeit und Anwendbarkeit. Als wesentlichen Bestandteil der Verständlichkeit und teilweise auch der Lernbarkeit betrachtet man die Lehrersprache, die weder zu knapp noch weitschweifend sein soll; der Lehrer soll die grammatische Darstellung mit einfachen Worten paraphrasieren und das Verständnis durch die Verwendung der MS erleichtern. 8. Die Effizienz der Bewusstmachung hängt mit dem Lernalter und dem Grad der Begabung zusammen; bei Lernenden ab 14 Jahren erweisen sich bewusstmachende Verfahren im Vergleich zu ausschließlich automatisierenden als viel effektiver und der Vorteil der ersteren nimmt mit zunehmendem Alter noch zu. Bewusstmachende Verfahren sind bei mittel- und hoch begabten Lernern besonders günstig. 9. Bewusstmachung in der MS wirkt besonders günstig. 10. Grundlage jeder grammatischen Erklärung sind Beispiele, die – soweit möglich – in einem textuellen oder situativen Zusammenhang eingebettet sein sollen. Das Verhältnis von Beispiel und Regel soll so gestaltet sein, dass sich die Regelformulierung als evidenten Schluss aus einer exemplarisch ausgewählten und übersichtlich angeordneten Menge von Beispielen herleiten lässt. 11. Sowohl die Form der grammatischen Bewusstmachung als auch die Gestaltung des Übungsgeschehens sollen die Selbstständigkeit und Kreativität der Lerner fördern. (vgl. Storch 1999: 74ff.).

Vergleich des Sprchenpaares Deutsch-Polnisch fundiert ist und deswegen die kommunikative Funktion der beiden Sprachen im Zentrum des Interesses steht, wurde bereits angemerkt. Darin findet die für andere Grammatiken unübliche, vom Phänomen Text und von der Detailcharakteristik fast aller gebräuchlicher Textsorten ausgehende Anordnung der zu behandelnden Strukturen ihre Begründung. Nicht nur das Aufbaukonzept unterscheidet die DPG von allen anderen beschreibenden Grammatiken des Deutschen, die didaktisch genutzt werden wie etwa die Duden-Grammatik oder die für den Ausländerunterricht konzipierte Grammatik von G. Helbig und J. Buscha. Es sind die unzähligen Beispielsätze in beiden Sprachen, mit deren Hilfe die zu vergleichenden Strukturen illustriert sind. Keine andere Grammatik kann sich in dieser Hinsicht mit der DPG messen. Die Bemühungen der Autoren, die Beschreibungsform des ganzen Buches lexikalisch und stilistisch der Konvention der allgemeinen Umgangssprache angenähert zu halten, sieht man vor allem am Beispielmateral. Dadurch lassen sich fast alle Sätze - da sie kurz, verständlich und prägnant sind - praktisch unverändert im FU einsetzen, und zwar unabhängig von der induktiven bzw. deduktiven Vorgehensweise der Grammatikbehandlung. Knappheit, Verständlichkeit und Eindeutigkeit kennzeichnen das Gros von Definitionen und Regeln, die ebenfalls unverändert bzw. leicht vereinfacht didaktisch anwendbar sind. Die Bestrebungen der Autoren, die Fachterminologie und formalisierte Wiedergabe sprachlicher Phänomene zu reduzieren, muss man ihnen hoch anrechnen. Berücksichtigt man die Charakteristika des Beispielmaterials und des Regelwerks, so besteht die Möglichkeit, die DPG in den die Lernerautonomie fördernden Verfahren und Techniken zu gebrauchen, insbesondere im unterrichtlichen Stationenlernen sowie im Rahmen der Projektarbeit außerhalb der Schule. Stark motivierte und hochbegabte Lerner mit entsprechendem lingusitischem Vorwissen sowie Fortgeschrittene, geschweige Philologiestudenten können mit dieser Grammatik selbstständig arbeiten.

Allerdings muss man sich auch gewisser Mängel dieser Grammatik bewusst sein, die sowohl dem Konzept des Buches als auch der Darstellungsweise anhaften und die didaktische Arbeit damit erschweren können. All das lässt sich am Beispiel der Wortstellungsregeln illustrieren, eines für erfolgreiche Kommunikation relevantesten und von interlingualer Interferenz besonders gefährdeten sprachlichen Teilsystems, dem in der Unterrichtspraxis viel Aufmerksamkeit geschenkt werden soll.

Als erstes arbeitserschwerendes Merkmal muss das Valenzmodell der Grammatikbeschreibung genannt werden. Welch große theoretische Schwierigkeiten eine präzise Abgrenzung zweier für dieses Modell zentraler Termini „Ergänzung“ und „Angabe“ sowie ihrer zusätzlichen Parameter „obligatorisch“ und „fakultativ“ schon immer bereitete, zeigt in der Einleitung Ulrich Engel (vgl. DPG: 26ff.). Die meisten polnischen DaF-Lehrer kommen mit der Valenzgrammatik, mit ihrem Beschreibungsinstrumentarium und der verwendeten Terminologie aus unterschiedlichen Gründen nicht zurecht. Nicht alle sind nämlich studierte Germanisten/Philologen, bei denen man entsprechende valenzgrammatische Grundkenntnisse voraussetzen kann. Viele sind Absolventen von Fremdsprachenkollegs für Lehrerausbildung, wo die gesamte philologische Bildung eingeschränkt ist. Darüber

hinaus ist die DVG in der polnischen Grammatikschreibung nicht so verbreitet wie in der deutschen Syntaxforschung - im schulischen Polnischunterricht dominiert weiterhin die traditionelle Kasusgrammatik. Es ist fraglich, ob die Lehrer die dependenzielle Beschreibung richtig in das traditionelle Modell zu übertragen vermögen. Folglich werden so formulierte Regeln der Abfolge der Kasusergänzungen (Beispiel 1) (DPG: 512):

$$1. \quad e_{\text{sub}} \quad e_{\text{nom/adj}}$$

$$E_{\text{sub}} - e_{\text{akk}} - e_{\text{dat}} - E_{\text{sub}} - E_{\text{dat}} - E_{\text{akk}} - e_{\text{gen}} - E_{\text{dat}} - E_{\text{akk}} - E_{\text{gen}}$$

oder der Grundfolge für die Ergänzungen im Deutschen (Beispiel 2) (DPG: 514):

$$2. \quad e_{\text{sub}} \quad e_{\text{nom/adj}}$$

$$E_{\text{sub}} - e_{\text{akk}} - e_{\text{dat}} - E_{\text{sub}} - E_{\text{dat}} - E_{\text{akk}} - e_{\text{gen}} - E_{\text{dat}} - E_{\text{akk}} - E_{\text{gen}} E_{\text{adj}} - E_{\text{sit}} - E_{\text{prp}} - E_{\text{dir}} - \text{GN}$$

$$E_{\text{nom}} \quad E_{\text{exp}}$$

wegen der verwendeten Terminologie und Abstraktheit sowie wegen fehlender Beispiele für die meisten Lehrer unverständlich bleiben. Man versäumte es klar anzumerken, dass es so gebaute Sätze schlechthin überhaupt nicht gibt. Man weiß nicht mehr, ob sich aus solchen Grundabfolgeregeln Teilregeln für weniger komplexe Satzkonstruktionen ableiten lassen. Was also die Lehrer verunsichert, wird für die Lerner in diesem konkreten Fall unzugänglich. Aus Erfahrung und dank zahlreicher Untersuchungen zur interlingualen Interferenz wissen wir, dass polnische Deutschlerner ganz konkrete Hinweise zur Linearisierung viel einfacherer Satzkonstruktionen benötigen, in denen Ergänzungen und Angaben im Mittelfeld zusammentreffen wie etwa in den folgenden Sätzen (DPG: 516) (Beispiel 3):

3. *Danuta blätterte **aus Langeweile** die Seiten einer Zeitschrift langsam um.* *Danuta z **nudów** powoli przewracała kartki tygodnika.*

Das Deutsche lässt auch eine andere Linearisierung derselben Glieder zu (Beispiel 3.a.):

- 3.a. Danuta blätterte die Seiten einer Zeitschrift aus Langeweile langsam um.

die aber im Polnischen genauso wie in 3 wiedergegeben wird. Wenn sich die Lerner unsicher fühlen und nicht weiterwissen, in welcher Abfolge die Glieder zu stehen haben, greifen sie oft auf die sog. Kompensationsstrategien zurück, um eventuelle grammatische Fehler zu vermeiden. Dass sie dem Satz durch folgende Linearisierungen (Beispiele 3.b.c.):

3.b. Aus Langeweile blätterte Danuta langsam die Seiten einer Zeitschrift um.

3.c. Aus Langeweile blätterte Danuta die Seiten einer Zeitschrift langsam um.

eine andere Informationsstruktur verleihen, wird ihnen kaum bewusst. Leider bietet uns die DPG für solche interferenzanfällige Gebilde zu wenige Beispiele an.

Nicht immer klar sind die Auswahlkriterien für einige zu behandelnde Strukturen, was in Abschnitt 3.4.5. „Permutationen“ (vgl. DPG: 520-537) besonders auffällt. Wir stoßen hier auf Modifikationen der üblichen Thema-Rhema-Gliederung mit Hervorhebungsfunktion, d. h. Satzpaltung, Satzsperrung und Satzverschränkung, die zwar nicht völlig peripher sind, aber auch nicht zu den grundlegendsten syntaktischen Strukturen gerechnet werden. Sie sind stilistisch markiert und kontextgebunden, viele gehören zum Grenzbereich zwischen dem schriftlichen Sprachgebrauch und der Oralität, deren Grammatik substandardsprachliche Konstruktionen zulässt. Ihr Gebrauch hängt vielfach vom grammatisch schwer erfassbaren Sprechgefühl ab, und die Satzverschränkung, die übrigens kein Äquivalent im Polnischen hat, gilt wegen ihrer häufigen Normwidrigkeit als besonders umstritten. Trotzdem räumt man ihnen relativ viel Platz ein, bevor die unvergleichlich wichtigeren Elemente der deutschen Satztopologie Vorfeld und Nachfeld überhaupt beschrieben werden.

Das Vorfeld ist erstaunlicherweise ziemlich kurz und etwas oberflächlich charakterisiert, während es in der Interferenzforschung enorme Relevanz besitzt. Die hochfrequentesten Stellungsfehler der Deutsch lernenden Polen betreffen die Verletzung der Verb-Zweit-Regel durch mehrfache Vorfeldbesetzung in den Kernsätzen (vgl. Gaworski 2007: 89ff.). Leider fehlen in der DPG Hinweise, ob und welche Kumulationen von kategoriell gleichen und nicht gleichen Satzgliedern akzeptabel sind. Die Grammatik schweigt außerdem von den Nebensatzeinschüben in die sog. Parenthesen-Nischen im Vorfeld. Solche Konstruktionen kommen in den beiden Sprachen, insbesondere aber im Polnischen ziemlich oft vor. Daher ist es für polnische DaF-Lehrer und -Lerner ungemein wichtig zu wissen, welche Strukturen in solche Nischen passen und ob alle Einschübe zulässig sind.

Die Beschreibung weiterer wichtiger Konstruktionen, die dem Polnischen fremd sind, soll zwecks Vermeidung von möglichen Fehlinterpretationen und als Element der Fehlervorbeugung unbedingt ergänzt werden. Aus der Schilderung des Satzrahmens und der Stellungsfelder im Deutschen (Beispiel 4):

4. Schema I: *Da **hat** dieser Mensch plötzlich **gesungen** wie Caruso.*
 Schema II: ***Lehnte** der Vorsitzende unseren Antrag **ab** wie damals?*
 Schema III: *... **weil** die Polizei rechtzeitig **alarmiert worden ist**.*

(DPG: 496)

könnte man schlussfolgern, dass das Nachfeld in den Spannsätzen (Schema III) nicht besetzt wird, was nicht stimmt. Vergleichsadverbiale mit *wie* und *als* werden gewöhnlich in

allen Satztypen ausgeklammert und diese Nachfeldposition gilt längst als grammatikalisiert (Beispiel 4.a.):

4.a. ... weil sie sich bekanntlich anders verhalten können als zu Hause.

Diese Teilregel lässt sich jedoch nicht auf andere Satzglieder ausweiten, deshalb sollen die Nachfeldpositionen in allen drei Schemata mit anderen Gliedern besetzt erscheinen und als fakultativ markiert sein.

Präzision ist auch bei der Beschreibung der Stellungsregularitäten bei den Funktionsverbgefügen geboten. Die knapp formulierte Regel: „Das Gefügenomen [...] steht immer im rechtsäußeren Teil des Mittelfeldes, teilweise (nach Permutation) auch im Vorfeld“ (DPG: 526), stimmt nicht bei eingliedrigen Prädikaten, wo das Gefügenomen die Lexikalklammer schließt (Beispiel 5.a.):

5.a. Der Abteilungsleiter stellt dem jungen Mitarbeiter eine Gehaltserhöhung **in Aussicht**.

oder wenn an das Gefügenomen ein präpositionales Attribut (im Sinne der Präpositionalrektion) (Beispiel 5.b., 5.c.) angeschlossen ist:

5.b. Schließlich hat er **eine Einwilligung** zu einer Alkoholkontrolle gegeben.

5.c. Der Autofahrer hat von dem Ablauf des Unfalls **eine falsche Darstellung** gegeben.

In den drei Sätzen, Beispiel 5.c., wo der erste Teil der Regel stimmt, nicht ausgenommen, lassen sich die Gefügenomen nicht in die Vorfeldposition permutieren.

Damit eine vergleichende kontrastive Grammatik allen an sie gestellten Anforderungen gerecht werden kann, muss sie außer präzise formuliertem Regelwerk vor allem treffend ausgewählte und eindeutig zu interpretierende Beispiele enthalten. Im Falle der DPG ist das umso wichtiger, weil sie als beschreibende reversible Darstellung zweier Sprachsysteme mit unterschiedlichen Wortstellungsprinzipien fremdsprachendidaktisch genutzt werden kann/soll. Dies wird allerdings dadurch erschwert, dass das Polnische eine unvergleichlich größere Stellungsfreiheit der Satzglieder kennzeichnet als das Deutsche. Wegen der kopfverwirrenden Zahl von unterschiedlich akzeptablen Linearisierungsvarianten mancher Strukturen lassen sich im Polnischen oft entweder keine verbindlichen Regeln formulieren, oder sie sind sehr detailliert und grammatisch fakultativ. Aus Platzgründen können hier nur einige wenige Beispiele referierend besprochen werden. In manchen Fällen kommen uns die formulierten Regeln, ihre Verbindlichkeit und ihr Geltungsbereich sowie die sie begleitenden polnischsprachigen Beispiele zweifelhaft vor. Die Umstellungen des finiten Verbs [weiter auch: Vf] im Polnischen sind im Gegensatz zum Deutschen vielfach und

durchaus ohne Änderung des Sprechakttyps möglich und solch eine Regel finden die DPG-Benutzer auf Seite 501. Die Beispiele aber widersprechen dieser Regel teilweise. Die Realisierung dieser Sprechakttypen erfolgt praktisch immer durch die Veränderung der Strukturposition des Vf in Verbindung mit entsprechender emphatischer Akzentuierung. Die Linearisierung in Beispiel 6 (DPG: 501) ist untypisch:

6. **Czekali** *wszyscy na twój telefon.* (Vorwurf)

Das Verb *czekali* und das Subjekt *wszyscy* sollen genau umgekehrt erscheinen. Noch ungewöhnlicher wirkt die Spitzenstellung des Finitums in Beispiel 7 (DPG: 501):

7. **Mają** *wszyscy czekać na twój telefon.* (kategorischer Befehl)

Sie verletzt nur das Stilempfinden eines polnischsprachigen Lesers/Hörers, wird aber nicht als kategorischer Befehl identifiziert. Ein Pole kann solche Sätze kritisch verifizieren, nicht aber ein deutschsprachiger DPG-Benutzer, der sie als Musterbeispiele auffassen wird.

Einige weitere wichtige Stilleungsregeln sind entweder unpräzise formuliert oder nicht treffend belegt. Die Abfolge *Partizip Passiv - Infinitiv* ist im Polnischen zwar nicht grammatikalisiert, das bedeutet aber nicht - wie in der DPG angegeben -, dass die beiden verbalen Elemente frei permutierbar sind (vgl. DPG: 503f.). Im Polnischen gelten keine Rahmenstrukturen, die eine lineare Distanz zwischen ihnen erzwingen. Aber die Entschlüsselung des Passivs erfolgt meistens zuerst durch die Infinitivform der Verben *być / zostać* und Partizip. Deshalb ist die Linearisierung 8 (DPG: 504):

8. *Przesyłka musi **dostarczona być** jeszcze dziś.*

vor allem stilistisch höchst fraglich, während die Abfolge mit dem Modalverb *musieć* am Ende des Verbalkomplexes (Beispiel 9.a.) viel besser klingt:

9.a. *Przesyłka **dostarczona być** musi jeszcze dziś.*

Dasselbe lässt sich aber nicht behaupten, wenn anstelle von *być* das Verb *zostać* erscheint (Beispiel 10):

10. [?] *Przesyłka **dostarczona zostać** musi jeszcze dziś.*

Womöglich ist diese Passivkonstruktion stark lexikalisch gesteuert. Ebenfalls semantisch-lexikalisch und pragmatisch stark gesteuert ist die Position der nominalen definiten und indefiniten Ergänzungen, die nicht in der Sequenz Dativ vor Akkusativ (Beispiel 11) erscheinen müssen, was die DPG (510) suggeriert:

11. *Danach haben sie das Thema einer anderen Klasse erklärt.* *Potem wyjaśnili innej klasie (ten) temat.*

Das polnischsprachige Beispiel soll genau so linearisiert werden wie der deutsche Äquivalentsatz:

- 11.a. *Potem wyjaśnili (ten) temat innej klasie.*

Ein krasses Beispiel einer irreführenden Regel finden wir in der Beschreibung der Stellungseigenschaften des Subjektes, wo nur knapp festgestellt wird, dass „es im linken Feld kein unbetontes pronominales Subjekt gibt“ (DPG: 507). Fast alle Beispiele in Kapitel 3.4.4.2. (vgl. DPG: 506-514) bestätigen diese Regel, weil die Verfasser auf pronominale Subjekte gänzlich verzichtet haben - uns begegnen da lediglich entweder Null-Subjekte oder nominal realisierte Subjekte. Wenn aber in die ursprünglich mit dem Null-Subjekt gebildeten Sätze (DPG: 509f.) (Beispiel 12, 13):

12. *Gern haben sie den Wanderern die Abkürzung zur Hauptstraße gezeigt.* *Chętnie wskazali wędrowcom skrót prowadzący do głównej drogi.*

13. *Danach erklärten sie ihr das Thema.* *Potem wyjaśnili jej temat.*

Pronomina eingefügt werden (Beispiele 12.a.b.c., 13.a.b.c.):

- 12.a. *Chętnie oni wskazali wędrowcom skrót prowadzący do głównej drogi.*

- 12.b. *Oni chętnie wskazali wędrowcom skrót prowadzący do głównej drogi.*

- 12.c. *Chętnie wskazali **oni** wędrowcom skrót prowadzący do głównej drogi.*

- 13.a. *Oni potem wyjaśnili jej temat.*

- 13.b. *Potem oni wyjaśnili jej temat.*

- 13.c. *Potem wyjaśnili **oni** jej temat.*

sieht man, dass die Regel nicht stimmt. Von den jeweils drei vorgeschlagenen alternativen Strukturierungen der beiden Sätze scheinen die pronominalen Subjekte in der Spitzenstellung (Beispiel 12.a., 13.a.) am schwächsten betont zu sein. Je weiter nach rechts ein solches Subjekt rückt, desto ungewöhnlicher wirkt seine Position, was automatisch stärkere Betonung impliziert.

Es ließen sich in der DPG noch einige weitere Beispiele von zu eng gefassten oder viel zu pauschal formulierten Regeln und mehr oder weniger treffend ausgesuchten Belegen zitieren, was jedoch den enormen Arbeitsaufwand der Autoren und das Endergebnis ihrer langjährigen Bemühungen unter keinen Umständen schmälert. Ihre Leistung wird sie aber umso mehr mit Stolz erfüllen, wenn das Buch gelesen, kommentiert und nicht nur von Linguisten, sondern vor allem von Lehrern und Lernern genutzt wird. Nicht alle der beschriebenen Mängel können behoben werden, weil das dependenzielle Beschreibungsmodell nicht mehr geändert werden kann. Weiter oben wurde außerdem gezeigt, dass die meisten dieser Mängel und beträchtliche Beschreibungsschwierigkeiten aus der großen Fakultativität der polnischen Stellungsregeln resultieren. Vielleicht sollen sie für jede Sprache getrennt beschrieben werden, oder es sollen die deutschen Wortfolgeregeln, wie wir sie aus anderen Grammatiken kennen, als Gerüst der gesamten Beschreibung genutzt werden. Selbst aber durch zusätzliche Kommentare und präzisierende Regeln sowie durch Korrekturen und Ergänzungen des ohnehin sehr umfangreichen Beispielmaterials wird der didaktische Wert der Grammatik viel höher. Empfehlenswert scheint dabei eine viel stärkere Einbeziehung der Ergebnisse von Interferenzstudien. Auf diese Weise werden die Verfasser den realen Problemen vor allem der polnischen Deutschlerner entgegenkommen.

Literatur

Czochralski, Jan A. (1994), *Gramatyka funkcjonalna języka niemieckiego*, Warszawa.

Czochralski, Jan A. (1990), *Gramatyka niemiecka dla Polaków*, Warszawa.

Engel, Ulrich et al. (2000), *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*. Warszawa.

Engel, Ulrich et al. (1993), *Die kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache. Die Regeln der deutschen Gebrauchssprache in 30 gemeinverständlichen Kapiteln – mit Texten und Aufgaben*, München.

Gaworski, Ireneusz. (2007), *Auswirkungen interlingualer Interferenz auf die deutsche Wort- und Satzgliedstellung im schriftlichen Bereich*, Wrocław - Dresden.

Helbig, Gerhard et al. (1970), *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Leipzig.

Storch, Günther. (1999), *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik*, München.

Streszczenie

„Niemiecko-polska gramatyka kontrastywna” stanowi zwarty, oparty na zasadach gramatyki strukturalnej opis prawie wszystkich subsystemów obydwu porównywanych języków, odzwierciedlając przy tym aktualny stan badań w zakresie polsko-niemieckich

studiów kontrastywnych. Głównym adresatem gramatyki nie jest jedynie wąski krąg lingwistów, lecz przede wszystkim wszystkie osoby wykorzystujące wyniki badań kontrastywnych w praktyce, (metodocy, dydaktycy oraz osoby uczące się obydwu języków jako obcych na wyższym poziomie zaawansowania). W niniejszym tekście przeanalizowano pod kątem przydatności do celów dydaktycznych koncepcję, układ i treść rozdziału poświęconego regułom szyku wyrazów w zdaniu. W zakończeniu zawarto sugestie dotyczące ewentualnych uzupełnień i modyfikacji, które mogą podnieść walory dydaktyczne omawianej publikacji.

Die Ergebnisse einer Sprachforschung in Ermland und Masuren in den ersten Jahren nach dem Krieg – ein ungelöstes Problem

Im ersten Jahrzehnt der Nachkriegszeit haben aufwändige Untersuchungen an der Sprache der Bevölkerung in Ermland und Masuren begonnen. Die Studien haben verschiedene Bereiche der Lexik betroffen: Baukunst und Holzbearbeitung, Transport und Verkehr, Zucht, Anbau und Leinenbearbeitung, Verwandtschaftsgrade, Gesellschaftsleben, Berufe, Volksastronomie, Zeitmessung und Meteorologie, Religion, Glauben und Sitten. Die Mitarbeiter und Studenten des wissenschaftlichen Seminars für polnische Sprache der Warschauer Universität haben in den Jahren von 1950 bis 1955 in den zahlreichen Dörfern der Region mithilfe verschiedener Fragebögen das Sprachmaterial aufgezeichnet und gesammelt. Die Untersuchungen haben eine längere Zeit gedauert, die Fragen wurden mehrmals ergänzt, bis eine Reihe von Wörterbüchern unter der Betreuung von Professor Witold Doroszewski entstanden und 1959 in Wroclaw vom Verlag der Polnischen Akademie der Wissenschaften herausgegeben worden ist. Das Ziel der unternommenen Arbeiten hätte eine klare, objektive Untersuchung des ermländisch-masurischen Wortschatzes sein können. Die Frage lautet aber: *Welcher Sprache?*

Dieser Artikel ist ein Versuch, am Beispiel von nur drei Bänden der Reihe „Der Wortschatz von Ermland und Masuren“ die Untersuchungsergebnisse, die in den ersten Jahren nach dem Krieg entstanden sind, zu analysieren. Angesprochen werden hier der Band Nr. 5 „Verwandtschaftsgrade, Gesellschaftsleben und Berufe“ von Eugeniusz Jurkowski, Ireneusz Łapiński und Mieczysław Szymczak, der Band Nr. 6 „Bauernastronomie, Zeitmessen und Meteorologie“ von Władysław Kupiszewski und Zdzisława Węgiełek-Januszewska und der Band Nr. 8 „Glauben und Sitten“ von Hanna Bień-Bielska. Die kritische Betrachtung der Recherche soll in Bezug auf die 60 Jahre lange Perspektive und auch mit Rücksicht auf das Problem der Sprache, Geschichte, Religion und Kultur der Region erfolgen. Hier wird allerdings vielmehr auf die Frage von Masuren als auf die des Ermlandes eingegangen.

Die Wissenschaftler haben es für entbehrlich gehalten, die genauen Gebiete der zu besprechenden Region einzugrenzen. Darüberhinaus ist der Mangel an geschichtlichen Informationen über Ermland und Masuren – auch in Form einer Einführung – in den Arbeiten nicht zu übersehen. Es entsteht jedoch die Frage, ob es nicht ein bewusster Schritt gewesen ist, die Informationen über die Vergangenheit der Gebiete außer Acht zu lassen, da selbst der Titel das Problem nicht thematisiert, um welche Sprache es sich handelt. Aus den sich in der Einführung befindlichen Informationen ist es zu entnehmen, dass die polnische Sprache erforscht werden sollte, weil die wissenschaftlichen Mitarbeiter des Seminars für polnische Sprache der Warschauer Universität sich damit beschäftigt haben.

Der Trick könnte mit der allgemein in Polen geltenden Meinung zusammenhängen, dass Masuren schon immer polnisch gewesen und jetzt (nach dem II. Weltkrieg) endlich wieder an das Land gefallen sei. Die konjunktivische Verbform 'sei' wird im zweiten Teilsatz bezüglich des Adverbs 'wieder' gebraucht. Auf den impliziten Informationen zwischen den Zeilen basiert die Selbstverständlichkeit des Textes, dass es sich bei dem *Wortschatz von Ermland und Masuren* um das polnische Sprachsystem handelt.

Dabei ist das Thema nicht so eindeutig, wie es die Wissenschaftler in den fünfziger Jahren des vorigen Jahrhunderts gerne gesehen hätten. Das Gebiet des heutigen Masuren war nämlich bereits 1000 Jahre v.Chr. von prussischen Stämmen bewohnt worden, die weder mit Polen noch mit Deutschen verwandt waren. Das Volk ließ sich von keinem der Nachbarländer erobern. Viele Kreuzzüge und andere Versuche seitens der Deutschen oder der Masovier (Polen) sind erfolglos gescheitert, wonach es allmählich zu einer - teilweise auch blutigen - Christianisierung der Gebiete durch den deutschen Orden und zu einer gleichzeitigen Besiedlung derer durch die polnischen und deutschen Einwanderer kam. Der Kampf um die Einflüsse in der Region ist in vielen Konfliktsituationen zwischen den beiden Nachbarländern eskaliert. Masuren blieb bis zur Sekularisation katholisch, aber nach 1525 ist mit dem evangelischen Glauben eine natürliche, sowohl konfessionelle als auch kulturelle und ethnische Grenze entstanden. Die deutschen Einflüsse wurden immer stärker, so dass sich die masurische Bevölkerung in der Abstimmung 1920 massiv für die Zugehörigkeit zu Deutschland ausgesprochen hat, was einen schmerzhaften Schlag für die polnische Seite bedeutete. So war es eine langersehnte Genugtuung für Polen, als es den südlichen Teil Ostpreußens, nämlich Masuren, nach dem II. Weltkrieg zugesprochen bekam. Die Versuche, die masurische Zugehörigkeit zu Polen zu beweisen, wurden jetzt weder schwächer noch weniger. Der Gerechtigkeit zu Liebe ist es allerdings an dieser Stelle zu betonen, dass alle möglichen Mittel ergriffen wurden, um sowohl die deutsche Nationalität der Masuren einerseits als auch die polnische andererseits zu bezeugen. Dies geschah im Bereich der Politik, Religion aber auch der Wissenschaft und vor allem der Sprache. Viel brutaler noch waren konkrete Schritte, mit denen die Masuren zwangspolonisiert (damals hieß es: repolonisiert) wurden. Der Wille, polnisch (wieder) zu werden, ermöglichte nämlich den gesellschaftlichen Aufstieg oder das einfache Überleben überhaupt. Nicht nur deutsche Vornamen wurden amtlich mit Zwang polonisiert und deutsche Sprache in der Öffentlichkeit verboten. Es wurde auch mit Gewalt gegen alles, was deutsch war, vorgegangen und gleichzeitig waren die Neusiedler aus dem benachbarten Polen und den östlichen Grenzgebieten Polens herzlich willkommen. Unter diesen Umständen haben sich wissenschaftliche Mitarbeiter der Warschauer Universität auf die Suche nach der Lexik von Ermland und Masuren begeben.

Die Forscher haben hier Umfragen mit den Kontaktpersonen in Masuren und Ermland durchgeführt und verschiedenes Material gesammelt, das unterteilt und einzeln besprochen werden kann.

In der Region gibt es Designate, zu denen die Informanten nur polnische Ausdrücke genannt haben. Dazu gehören z.B. Personenbezeichnungen: 'Matka' (Mutter), 'ojciec' (Vater), 'wdowiec' (Witwer) und 'wdowa' (Witwe), kum und kuma (Gevatter und Gevatterin). 'Faterek' - die Kombination aus einem deutschen Wort und einer polnischen Diminutivendung bezeichnet nur dann den Vater, wenn er ein Deutscher ist oder war. Die weibliche Entsprechung des Wortes - 'mutterka' gilt aber nur für die Stiefmutter. Ein anderes Beispiel für einen Bedeutungsunterschied stellt die Bezeichnung für einen Friedhof dar. Das Lexem 'cmentarz' (Friedhof) gilt bei den Kontaktpersonen nur für eine katholische Ruhestätte. In Bezug auf eine evangelische setzen sie bewusst 'k' 'erxuf' ein, was phonetisch dem deutschen „Kirchhof“ entsprechen kann. Bień-Bielska lässt es aber ohne Kommentar und unternimmt nicht mal den Versuch, die Herkunft des Wortes zu erklären. Dies könnte aber auch daran liegen, dass Leichen früher in der Nähe oder einfach in den Katakomben unter der Kirche begraben wurden, was sie selbst erwähnt, bloß den Zusammenhang außer Acht lässt. Notiert wurden auch polnische Bezeichnungen für wichtige Ereignisse des Kirchenlebens: Chrzest, Chrzciny (die Taufe), pogrzeb (die Bestattung), zapowiedzi, Zielone Świątki (Pfingsten - wird nicht genannt), und ein sehr interessanter Ausdruck für die Trauung, nämlich: 'oddaw' etymologisch mit dem Verb 'oddawać' verwandt, was bedeuteten würde, dass die Trauung einen Akt der Abgabe der Braut an den Bräutigam darstellt.

Die zweite Gruppe bilden deutsche Wörter, die alleine die Designate bezeichnen und für die es keine polnischen Entsprechungen gibt, hierzu die Beispiele: Amcbećirk (Amtsbezirk), amcforszteher (der Amtsvorsteher), amtman (Amtmann) und auch die Namen der Tänze: Rejlender (Rheinländer), Szyber - die Befragten konnten aber keine Namen der polnischen traditionellen Tänze nennen. Die Wissenschaftler haben es mit einer gewissen Färbung kommentiert, dass die Kontaktpersonen nur einen deutschen Namen nennen konnten: Es liege an einer längeren Trennung vom Standardpolnischen, aber jetzt nach der Befreiung würden neue polnische Bezeichnungen kommen, Deutsch sei früher aufgezwungen worden, usw.

Die nächste Gruppe von der erforschten Lexik bilden problematische Lexeme, womit eigentlich ein sprachwissenschaftliches Abenteuer hätte beginnen können. Eine Reihe von überraschenden Ergebnissen - für die Forscher - erreichen sie auf dem Gebiet der Kirchenlexik. In diesem Fall spielen die kulturellen Unterschiede und geschichtlichen Einflüsse eine große Rolle. Masuren war im Moment der durchgeführten Recherche, also direkt nach dem Krieg, zum größten Teil evangelisch, und zwar seit etwa 400 Jahren. Diese Tatsache hatte eben einen großen Einfluss auf die Untersuchungsergebnisse am Wortschatz in Masuren im Bereich der Religion und des Glaubens. Die evangelischen Informanten konnten die erfragten Ausdrücke aus dem katholischen Wortschatzbereich nicht nennen, weil sie diese einfach nicht kannten, wie z.B.: Konfesjonaf (der Beichtstuhl), Klasztor (das Kloster). Es entsteht nun die Frage, warum man sie nicht nach dem Wortschatz aus der protestantischen Kirche gefragt hat. Dies könnte einwandfrei für einen respektlosen Umgang mit den befragten Personen gehalten werden, zumal in den Situationen, in denen die Wissenschaftler keine passenden Ausdrücke

aus dem katholischen Kirchenleben notieren konnten, dies eben nicht bemerkt blieb und in der Statistik nicht angerechnet wurde. Die statistischen Ergebnisse hätten viel ungünstiger für die polnische Seite ausgesehen, wenn die Befragten keine polnischen Wörter genannt hätten. Durch diese Vorgehensweise sind die Zahlen verfälscht worden. Und tatsächlich finden wir in dem Wörterbuch keine 'Komunia' (Kommunion), 'Bierzmowanie' (Firmung), 'Wszystkich Świętych' (Allerheiligen), die von großer Bedeutung in der katholischen Welt sind aber auch keine 'Konfirmation', die wieder in der evangelischen Kirche stattfindet und wonach eben nicht gefragt wurde.

Der Mangel an Kenntnissen der deutschen Kulturverhältnisse führt auch zu gewissen Ungenauigkeiten bei der Angabe von Forschungsergebnissen: Die Wissenschaftler haben angegeben, es gäbe zwei Bezeichnungen für den guten Mann, der im Dezember Geschenke bringt – so wie es im Polnischen nicht unterschieden wird und sowohl am 6. als auch am 24. Dezember der gleiche Św. Mikołaj kommt, wird es jedoch in Deutschland differenziert. Die befragten Masuren haben zwei verschiedene Namen angegeben, nämlich den Sankt Nikolaus und den Weihnachtsmann, was bedeutet, dass sie es bewusst und genau unterscheiden. Diese Tatsache wurde aber von den Wissenschaftlern nicht mal kommentiert.

Mit einem ähnlichen Vorgehen haben wir es im Falle 'Eiszapfen' zu tun, wenn die Informanten eine Reihe von Bezeichnungen angeben, nämlich: 'świeczki' (Iodowe, z lodu), 'lichta', letztendlich 'szyszki' ('Iodowe szyszki') und auch 'capfy' und 'Iodowe capfy' (Eiszapfen), aber die Wissenschaftler keinen Zusammenhang zwischen den Lexemen 'szyszka' und dem Homonym 'Zapfen' finden. Durch den Einsatz von dem Adjektiv 'Iodowy' können sie nur das Verwechseln von den Wörtern ausschließen, aber sie gehen der Frage nicht nach. Allerdings ist es eine sehr interessante sprachliche Erscheinung, wenn die Informanten bei einem Versuch, die richtige polnische Bezeichnung anzugeben, die Homonymie der deutschen Wörter in die polnische Sprache übertragen. Sie nennen keine standardpolnische Bezeichnung, sondern: klucze, pupki, czapy, aber nicht einmal 'sopel'.

Die nächste Gruppe stellen polnische Bezeichnungen dar, in denen der deutsche Einfluss erkennbar ist, der leider von den Forschern nicht erwähnt wurde. Diese Gruppe könnte weiter unterteilt werden.

Zur ersten Untergruppe, in welcher der Einfluss im Bereich der Lexik zu sehen ist, gehören beispielsweise wortwörtlich übersetzte Ausdrücke, wie: Obsiadły czartem (Vom Teufel besessen), Najmilejsza/ najmilejszy (für die/den Verlobte/n - Liebste/ liebster), Młoda kobieta (in der Bedeutung von 'Braut - Jungfrau) oder auch verschiedene Zusammensetzungen mit dem Substantiv '-zeit' und zwar in diversen Bereichen: Pasyjny czas (Passionszeit), adwentowy czas (Adventszeit), świecki czas (für das Karneval), obiadowy czas (Mittagszeit), piękny, dobry, wolny, klarowny (klarny), ładny czas (für schönes Wetter), pochmurny (chmurny) czas, deszczowy czas für die trübe Herbstperiode.

In den oben genannten Beispielen ist auch eine typisch deutsche Reihenfolge erkennbar, nämlich das Adjektiv kommt vor das Bezugswort, was keine häufige Erscheinung im Polnischen ist.

Hier sind auch Beispiele anzuführen, in denen eine präpositionale Konstruktion gebildet wird, die im Polnischen nicht vorhanden ist, um die Zugehörigkeit zum Ausdruck zu bringen: die deutsche Präposition 'von' wird zu einer Lehnübersetzung 'od': Dziecko od Chrztu, zona od cieśli, dzieci od syna (córkę), od brata syn (córkę), dzieci od pierwszego ojca/ żony. Die deutsche Sprache verfügt jedoch über die Bezeichnungen für die erfragten Designate, die von den Kontaktpersonen auch genannt wurden. (z.B. Taufkind, Nichte, Nefte). Bei dem Versuch, ein polnisches Lexem anzugeben, bedienen sie sich aber einer Art präpositionalen Lehnübersetzung aus dem Deutschen. Dies bleibt ebenfalls ohne Kommentar.

Es gibt auch Beispiele für einen gegenseitigen Einfluss des Deutschen und des Polnischen auf das grammatische Geschlecht der Lexeme. Es gibt im Polnischen Wörter, die das deutsche Genus besitzen: fleta, fletka, klarneta oder auch die deutschstämmigen Wörter bekommen eine polnische Flexionsendung, die ihr Geschlecht verändert: Turma.

Eine andere Gruppe bilden Beispiele, in denen der deutsche Einfluss auf den Bau der polnischen Sätze bemerkbar ist, wie in dem folgenden Beispiel: 'dostano suotkej kawy pić i kuxa jeść' – In diesem Beispielsatz ist der Einfluss des Deutschen auf die Syntax und auf die Lexik zu sehen. Da im Polnischen keine Infinitivkonstruktion mit 'zu' vorhanden ist, fehlt selbstverständlich eine dementsprechende Partikel 'zu' auch in diesem polnischen Satz, der allerdings nach dem deutschen Muster gebildet ist: 'Sie bekommen süßen Kaffee zu trinken und Kuchen zu essen'. Das Lexem 'Kuchen' ist etymologisch deutsch und wird bis heute in Masuren in der Form 'kuxa' benutzt.

Ein anderes Beispiel ist der Gebrauch einer passivischen typisch deutschen Konstruktion, die an der Stelle im Polnischen nicht zu erwarten wäre: podatki muso być zapłacone (Die Steuern müssen bezahlt werden) In einem Aktivsatz müsste ein anderes Verb gebraucht werden, nämlich 'trzeba', was den Befragten vielleicht Schwierigkeiten bereitet hätte.

Die Satzgliedfolge ist auch typisch deutsch im Satz mit einem Modalverb, wo das Prädikat einen verbalen Rahmen bildet: 'Kazdy żećak musi żersyk zmózić'; 'Mńejše žeci mušo paćeš múvić' oder im polnischen Nebensatz, wo das finite Verb die Endstelle bekommt: „(...) tilo po gżazdax żeżau cale dobże, która gożina jest, i po morgenštern, co żeń proważi.“

Bedauerndwert wurde zu wenig auf die deutsche Etymologie und den Einfluss des Deutschen eingegangen, viele Fragen bleiben ohne Antwort oder wurden gar nicht gestellt. Das gesammelte Material hätte weiter bearbeitet werden sollen, sonst gilt es nur als eine Palette von komischen Spracherscheinungen, die nicht geklärt wurden. Fehlerhaft halten die Autoren an einigen Stellen die Beispiele für besprochen, obwohl sie nur erwähnt wurden. Vieles bleibt leider ohne jeglichen Kommentar. Ganz wenige Sätze oder Aussagen wurden zitiert, so dass die Anzahl von angeführten Beispielen nur gering sein kann. Die Forscher haben sich eben auf die Lexik konzentriert und längere Formulierungen eher zufällig und nicht gezielt angeführt.

Interessant ist aber auch eine andere Betrachtungsweise des vorhandenen Materials: Im Korpus befinden sich nämlich zahlreiche Wörter, die neugeschaffen wurden – aber

nur im Polnischen. Die deutschen Entsprechungen gehören der Standardsprache und scheinen gut bekannt zu sein. Die Forscher fragen nach einer konkreten Bezeichnung für einen beschriebenen Sachverhalt und die Informanten geben zahlreiche polnische Ausdrücke, mit verschiedenen Flexionsendungen an, als ob sie nach dem richtigen, passenden Wort suchen und sich unendliche Mühe geben würden, die Fragen richtig zu beantworten. Gleichzeitig geben sie dann jeweils ein deutsches Lexem an, das der ganzen breiten Palette der polnischen Wörter entspricht. Hierzu die Beispiele: sądny, sądowy, pan sądowy, sędzieli, sędzia, sędownik, sądowni-Richter; Plebania, Plebanka, księdzowy dom, księdzowe mieszkanie, księdzowskie pokoje, księdza dom, kościelny dom, księdzocha, falarnia (vom Fararnia «fara, dt. Pfarrer)- Pfarrhaus; rabuś, rabuśnik, rabownik, zbójca, zbójnik, zbój, rozbójnik, zabijak, zabójca, zabójnik, bijak, zbójecznik, morderz, mordercze, morderca-Räuber, Mörder; Kamień, kamienica, handfasek (Handfass mit einer polnischen Flexionsendung), misa, kropielnica, kropielniczka (die beiden letztgenannten Lexeme sind neu und selten – wahrscheinlich von den neuzugewanderten Personen benutzt)- Taufstein (als Quelle für Kamienica, mit Bedeutungsverschiebung); Polarna gwiazda, polarowa gwiazda, polarska gwiazda, polargwiazda, gwiazda północna, gwiazda północzowa, fiksztarn (vom Fixstern), nortsztern (vom Nordstern)- Polarstern; Mleczna droga, droga, ptasia, ptasza droga, mleczowa droga, mylchsztrase, milschsztrasa, Milchweg- Milchstraße; Gwiazda (gwiazdka) spada (spadła), gwiazda leci, gwiazda zleciała, poleciała, gwiazda się czyści, oczyszcza, przeczyszcza- Sternschnuppe; Kamienie, meteor, żmija (mit Aberglauben verbunden)- Meteorstein; Na (w) pełni, pełny (pefen) księżyc, cały (okrągły) księżyc, cały miesiąc-folmont (Vollmond); Welunek (etymologisch deutsch) welowanie, wybory, wybieranie, głoszenie, głosowanie, Sztima, absztimować- Wahl, Stimmung, Abstimmung; święto żniwne, święto żniw, podziękowanie żniw, żniwny plon, dożynki (neu und selten – wahrscheinlich von den neuzugewanderten Personen benutzt)-Ernedankfest (wird angeführt, bleibt aber unklar, ob das Lexem auch vorgefunden wurde); Chrześniak, chrzestnik, chrzestny, chrzczony, chrzestne dziecko, dziecko od chrztu, chrzestne dziecko- Taufkind, Patenkind; Eine andere Gruppe bilden Lexeme mit vielen polnischen Erscheinungsformen, in denen deutsche Einflüsse erkennbar sind (Allerdings werden keine deutschen Entsprechungen von den Kontaktpersonen angegeben): Karnawał- Karneval (Hier wird sogar die italienische Herkunft des Lexems angegeben, aber der deutsche Klang des Wortes wird verschwiegen. Das Italienische konnte aber nicht einen so großen Einfluss in Masuren haben, das Deutsche hat eben die Lebendigkeit des Lexems ermöglicht); Farby, farbki, farby do malowania, tinta do malowania, malowidło, tusza - Tinte; Gwiazdkowe nabożeństwo, nocne nabożeństwo -Christmesse, Mitternachtsmesse (nur als eine mögliche Quelle der Lehnübersetzung angegeben); Wielka msza, duża msza, duże nabożeństwo- Hochmesse, Hauptgottesdienst (nur als eine mögliche Quelle der Lehnübersetzung angegeben); Niedziela umarłych, święto umarłych, śmiertelna niedziela, pogrzebna niedziela (in den evangelisch geprägten Gebieten-Masuren) Dzień zaduszny, Zaduszki (dort, wo die neueingewanderte Bevölkerung ihren Einfluss hatte, meistens katholisch - Ermland)- Totenfest, Totensonntag (angegeben als

Quelle der Lehnübersetzung); Ładna, jasna, dobra, fajna pogoda, jasny, klarowny dzień piękne, dobre, fejne, wolne, miękkie, klarowne, szykowne powietrze- Schönes Wetter u.Ä.; Cygarety, cygaretki, papierosy (letztes Lexem ist neu und wird seltener benutzt als die beiden ersten etymologisch deutschen)- Zigarette; Zumpówa, Zumpówka, kaczeniec, kaluga, kaczorówa, kaczorówka, kaczeniec- Sumpf; Farbowe, blejsztyfty, rozmaite blejsztyfty, kolorowe ołówki, kredki, kredy- Farbstifte, Bleifeder, Malstift, Buntbleistift, Zeichenkreide; Wybierka, odbierka, nabiórka, oznajmienie, zawołanie, rejestracja, do wojska, powołanie do wojska, do wojska idzie, tego wzięli do wojska, wciągają do wojska (usw.)- Eine Gruppe von Lexemen mit unterschiedlicher Bedeutung: Musterung, Musterungsaufforderung, -bescheid und eine verbale Konstruktion: Er wird ind die Armee eingezogen.

Eine andere Gruppe bilden in dem Korpus Designate, die jeweils eine deutsche und eine polnische Bezeichnung besitzen. Allerdings fehlt hier die notwendige Information, ob diese von den Kontaktpersonen abwechselnd oder von unterschiedlichen Informanten gebraucht werden. Deutsche Lexeme wären im Wortschatz von eingesessenen (vielleicht auch älteren) Masuren und Ermländern vorhanden, die polnischen in der Lexik von den neuzugewanderten Polen aus anderen Regionen. Hierzu die Beispiele: Veker (Wecker) – budzik, Gebetbuch – modlitewnik, cygarety, cygaretki (Zigarette mit einer polnischen Flexionsendung) – papierosy (seltener), familie – rodzina (seltener), Gefängnis, Zuchthaus – więzienie.

Darüberhinaus werden parallel frühere Entlehnungen aus dem Deutschen benutzt, die sich schon längst eingebürgert haben und ihre deutschen Entsprechungen, die rein deutsch klingen. Dies wird aber von den Wissenschaftlern außer Acht gelassen und die früher entlehnten Wörter werden als allgemein polnische angeführt, z.B.: bandyta-Bandit, morderca-Mörder, Koszary – Kaserne, Ołtarz – Altar, Kalendarz – Kalender.

Weiter wurden von den befragten Kontaktpersonen sowohl deutsche Wörter als auch ihre, durch eine polnische Flexionsendung neugebildeten polnischen Entsprechungen benutzt:

Pate- patek, Patny; Patin – pata, patka, Patkowa; Fräulein – frejlina, frejlana, frejlinka; Braut, Bräutigam – brutka, brutkan¹; Schurke – Szurek, śurek; Großvater, -mutter, -eltern - Grosek, groska, groski (groskowie); Wölbung - Welbunek (für den Himmel); Zapfen – capfy; Sternschnuppe – Szternsznupa; Tabak – tabaka; Schnupftabak – Sznyfka; Briefmarke - Brifmarka, klibmarka; Tuszfarba, tinta - Tuschfarbe, Tinte.

Im Korpus sind ebenfalls deutsche Lexeme vorhanden, die nach dem polnischen Muster flektiert (im letzten Beispiel auch verkleinert) werden: Kancel (Kanzel): s **kancli**, Grad: po czterześci **gradu**, Luft: ni ma żadnego **lu**ftu, Bleifeder: blejfedrem, Tasse: f **tasce**. Die Beispiele könnten auch zu der Gruppe der deutschen Entlehnungen mit einer polnischen Endung gehören, da diese höchstwahrscheinlich ebenso nach dem polnischen Muster flektiert wurden. Dieser Aspekt wurde aber nicht bearbeitet und nur die Beispiele wurden in den wenigen angeführten Sätzen zitiert.

¹ Bei den Lexemen Brutka und Brutkan handelt es sich höchstwahrscheinlich um eine Assimilation an das polnische Flexionssystem einer älteren Entlehnung aus dem Deutschen oder einer dialektalen Form.

In der vorgelegten Recherche ist auch Codeswitching zu finden, nämlich zitierte polnische Sätze, in denen deutsche Lexeme eingesetzt werden. Diese Erscheinung wurde aber nicht kommentiert geschweige denn ermittelt. Hierzu ein Beispiel: 'To go ustroili fein'

In dem gesammelten Material werden auch Beispiele für den deutschen Einfluss auf den Gebrauch von den polnischen Lexemen angeführt. Die Tageszeiten wurden nur auf Polnisch genannt: 'południe' (Mittag) bedeutet allerdings sowohl die Tageszeit, als auch die Mahlzeit und umgekehrt: 'obiad' (Mahlzeit, die am Mittag gegessen wird) wird als Mahlzeit und als Mittagszeit (w obiad, obiadem) benutzt. 'Adwentowe niedziele' (Adventssonntage) – wird allerdings in Bezug auf die Wochen benutzt und nicht auf den siebten Wochentag, was wahrscheinlich das Zählen der vier Wochen (Sonntage) vor Weihnachten – auch mithilfe vom Adventskranz mit den vier Kerzen, die jeweils einen Adventssonntag symbolisieren - widerspiegeln kann. Auch das polnische Lexem 'kobieta' wird von den Kontaktpersonen in der doppelten Bedeutung von 'Ehefrau' und 'einer weiblichen Person' so wie im Deutschen benutzt. Somit ist der Einfluss auf den Gebrauch der Bezeichnung zu sehen, der jedoch erneut verschwiegen wurde.

In den Wörterbüchern wurde nicht nur der Wortschatz gesammelt und thematisch sortiert, sondern auch ein Versuch unternommen, den Gründen nachzugehen. So finden wir zahlreiche Informationen zur Geschichte der polnischen Sprache, Etymologie und auch Dialektologie. Auch bezüglich des Deutschen werden Erklärungen formuliert, teilweise mit Informationen über deutsche Dialekte oder Sprachgeschichte. Allerdings wurden badauerlicherweise auch falsche Schlussfolgerungen gezogen. So hat z.B. das Substantiv 'Verlobung' (zaręczyny) die Form 'farlobung' oder 'farlubunek', woraus die Wissenschaftler ermitteln, dass die Veränderung von dem Wurzelmorphem '-lob' zu '-lub' ihre Quelle an der Assimilierung an das polnische Verb 'lubić' (mögen) haben könne, statt einfach von der geregelten deutschen Aussprache des langen, geschlossenen 'o' auszugehen, die den Einfluss auf die Entwicklung der Wortform hatte. Dies gilt ebenso für das andere angegebene Wort 'duska', von der 'Dose' mit der polnischen Flexionsendung, was von den Forschern außer Acht gelassen wurde.

Die mühsamen Arbeiten, die in den ersten Jahren nach dem II. Weltkrieg in Ermland und Masuren durchgeführt wurden, haben eine breite und bunte Palette des erhobenen Wortschatzes, aber auch syntaktischer Konstruktionen und Beispiele von gegenseitigen Einflüssen des Deutschen und des Polnischen hinterlassen, deren Zusammenspiel eine völlig neue Qualität der Sprache entstehen lässt. Der politische Unterton und die kommunistische Propaganda der Nachkriegszeit verfälschen leider die Forschungsergebnisse. Gerade in der Region ist es von Belang, wer als Kontaktperson befragt wurde. Wären es die eingesessenen Masuren und Ermländer gewesen, hätten sie eine andere Antwort gegeben als die neueingewanderten Polen. Genauso wäre es bei Personen verschiedener Konfessionen. Diese Informationen sind uns leider vorenthalten geblieben, obwohl sie die Qualität der erhobenen Daten hätten beeinflussen können. Selten wird auch zwischen alten, schon eingebürgerten Entlehnungen aus dem Deutschen und den späteren unterschieden.

Der Einfluss der deutschen Sprache auf die Syntax der polnischen Sätze oder auf die Gestaltung zahlreicher Ausdrücke, auch in Form von Lehnübersetzung, wird ebenfalls häufig verschwiegen. Darüberhinaus ist eine negative Einstellung dem Deutschen gegenüber auch in manchen Formulierungen, wie Zwang, Befreiung, Isolierung usw. zu spüren. Und eine Tatsache soll an der Stelle nicht vergessen werden, nämlich, dass die Daten in einem für die deutsche, deutschstämmige oder deutschgesinnte Bevölkerung in Ermland und Masuren ungünstigen Moment erhoben wurden. Die Kontaktpersonen suchten unsicher nach einem polnischen Lexem, um die Fragen richtig zu beantworten. Sie haben dabei eine Reihe von Neubildungen angegeben, weil sie sich ihrer polnischen Sprache nicht sicher waren. Diese Tatsache verändert wieder die Statistiken, die am Ende jedes Kapitels zusammengestellt werden, denn dadurch entsteht eine viel größere Anzahl der polnischen Bezeichnungen von den erfragten Designaten gegenüber den deutschen Entsprechungen. In einem der Bücher wurden beispielsweise absichtlich die Bezeichnungen aus dem Bereich der Verwaltungssprache nicht in der Statistik berücksichtigt, weil sie wahrscheinlich deutscher Herkunft waren. Bei der Besprechung der statistischen Daten werden die seltenen und sporadischen Bezeichnungen außer Acht gelassen und nur die häufigen berücksichtigt, besonders wenn es um das Polnische geht. Die Anzahl von den nicht berücksichtigten Lexemen ist jedoch sehr groß: Zum Beispiel werden im Kapitel „Gesellschaftsleben“ im Polnischen 34 häufige und sehr häufige Bezeichnungen gegenüber den 87 seltenen angegeben. Das Verhältnis der Gruppen zeigt allerdings, dass die polnische Sprache in der Region keinen einheitlichen, geregelten Charakter hatte, wobei die Befragten viel weniger seltene deutsche, deutschstämmige Wörter angegeben haben, als ob der deutsche Wortschatz viel weiter systematisiert gewesen wäre. Der Unterschied zwischen einem seltenen polnischen und deutschen Wort ist aber aus den Belegen mehr als eindeutig: Die seltenen polnischen Wörter waren einfach sporadische Neubildungen, die deutschen dagegen gehörten dem standarddeutschen Sprachsystem, wurden aber seltener genannt. Man darf es nicht vergessen, dass Deutsch zu dem Zeitpunkt nicht gern gesehen, wenn nicht verboten war.

Als den wichtigsten Faktor, der einen enormen Einfluss auf die wissenschaftlichen Untersuchungen hatte, sind an dieser Stelle die damalige politische Situation und die damit verbundene Zensur zu erwähnen. Die Forschungen durften eben keinen deutschen Einfluss bezeugen und sollten eher die polnische Vergangenheit und Zugehörigkeit der Gebiete zu Polen nachweisen. Dies musste in der Recherche zur Folge haben, dass die Statistiken verfälscht und die deutschen sprachlichen Einflüsse minimalisiert wurden.

Die kurz nach dem Krieg erhobenen Daten müssten heute Neubewertet werden, um die sprachliche Situation in der Region objektiv zu ermitteln. Schade wäre es, wenn die Ergebnisse der mühsamen Arbeit durch die damaligen ungünstigen politischen Verhältnisse als verfälscht in Vergessenheit, außer Acht geraten würden. Die Arbeiten sind nämlich eine wertvolle Sammlung von Informationen über die kulturelle, konfessionelle, gesellschaftliche und sprachliche Lage von Ermland und Masuren in den ersten Jahren der Nachkriegszeit.

Wörterbücher

- Bień-Bielska Hanna.** (1959), *Słownictwo Warmii i Mazur. Wierzenia i obrzędy*, Wrocław.
- Jurkowski Eugeniusz.** (1959), *Słownictwo Warmii i Mazur. Stopnie pokrewieństwa, życie społeczne i zawody*, Wrocław.
- Kupiszewski Władysław,** (1959), *Słownictwo Warmii i Mazur. Astronomia ludowa, miary czasu i meteorologia*, Wrocław.

Literatur

- Borodziej Włodzimierz.** (2000), *Deutsch-polnische Beziehungen, Eine Einführung*, Osnabrück.
- Domagała Bożena.** (1998), *Tożsamość kulturowa społeczeństwa Warmii i Mazur*, Olsztyn.
- Hofer Klaus-Jürgen.** (1981), *Ein Jahr in Masuren*, Leipzig.
- Jasiński Grzegorz.** (1994), *Mazurzy w II. Połowie XIX w. Kształtowanie się świadomości narodowej*, Olsztyn.
- Kossert Andreas.** (2001), *Preußen, Deutsche oder Polen? Die Masuren im Spannungsfeld des ethnischen Nationalismus 1870-1956*, Wiesbaden.
- Kossert Andreas.** (2001), *Masuren. Ostpreußens vergessener Süden*, München.
- Martin Bernd.** (1998), *Masuren. Mythos und Geschichte*, Karlsruhe.
- Toeppen Max.** (1870), *Geschichte Masurens. Ein Beitrag zur preussischen Landes- und Kulturgeschichte*, Danzig.
- Mitzka Walther.** (1959), *Grundzüge norddeutscher Sprachgeschichte*, Marburg.
- Oldenberg Friedrich S.** (2000), *Przyczynki do poznania Mazur*, Warszawa.

Streszczenie

W pierwszych latach po wojnie prowadzono badania nad językiem Warmii i Mazur, czego efektem było wydanie serii słowników pod redakcją prof. Witolda Doroszewskiego. Komunistyczna propaganda powojenna, złowrogie nastawienie władz i ludności napływowej w stosunku do rdzennych mieszkańców Warmii i Mazur oraz cenzura musiały mieć wpływ zarówno na udzielane odpowiedzi jak i sposób interpretacji zebranych danych. Brak wnikliwości badań, strategiczne pomijanie wpływu języka niemieckiego oraz celowe fałszowanie statystyk winny współcześnie skutkować ponowną, ale dokładną analizą zebranego wówczas materiału.

