

Uniwersytet Warszawski
Wydział Neofilologii

ACTA PHILOLOGICA

46

Warszawa 2015

Komisja Wydawnicza Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego:

prof. dr hab. Barbara Kowalik (przewodnicząca)

dr Katarzyna Foremniak

dr Anna Górajek

prof. dr hab. Jacek Perlin

dr Anna Pochmara

dr Magdalena Roguska

dr Joanna Żurowska

Redakcja:

prof. dr hab. Barbara Kowalik – redaktor naczelna

dr Anna Pochmara

Adres redakcji:

ul. Hoża 69

00-681 Warszawa

Wydawca: Wydział Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego

ISSN 0065–1524

Nakład: 150 egz.

Strona internetowa:

<http://www.acta.neofilologia.uw.edu.pl>

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

<i>Ewa Mioduszevska</i> Some remarks on non-conceptual word meaning and truth-conditional content in Robyn Carston's pragmatics	5
<i>Jarosław Wiliński</i> A covarying-collexeme analysis of the German caused-motion construction in the soccer domain	17
<i>Anna Daszkiewicz</i> Sprachlich-kulturelle Vielfalt in der <i>Multikulti-Comedy</i> Kaya Yanars.....	25
<i>Ewa Jarosińska</i> Einige Beobachtungen zur Stellung der Verben im Verbalkomplex im Nebensatz im Deutschen und im Niederländischen	42
<i>Magdalena Rozenberg</i> <i>Balanced Teaching</i> : Balance zwischen Geschlossenheit und Offenheit im Fremdsprachenunterricht.....	51
<i>Julia Murrmann</i> Gli studenti dai capelli d'argento in prospettiva sociolinguistica. Il processo di insegnamento-apprendimento di una LS nella terza età	62
<i>Sylwia Skuza</i> Le sfumature del colore <i>rosso</i> in italiano e in polacco – analisi contrastiva	70
<i>Anna Grzeszak</i> <i>Genetivus decipiens</i> – węgierskie translaty polskich wyrażen z przydawką dopełniaczową	83
<i>Szymon Pawlas</i> Liczebniki w językach ugrofińskich	91
<i>Adrian Sulich</i> Jak chemicy mówią o swoich badaniach?	103

Some remarks on non-conceptual word meaning and truth-conditional content in Robyn Carston's pragmatics

1. Introduction

[A]n account of word meanings as non-conceptual (semantically underspecified) would be the completing component of this view of the relation between language and thought: not only do sentence meanings underdetermine thought, but the basic constituents of sentences (words) underdetermine the basic constituents of thoughts (concepts). If this account turns out to be right, it's not just that we don't always say what we intend our hearers to take us to mean but that it is simply not possible to say what we mean. (Carston, 2013, p. 203)

Over the last two decades Relevance Theory (Sperber and Wilson, 1986 [1995]; Wilson and Sperber, 2004) has undergone fundamental changes.¹ Robyn Carston's contribution has been substantial. Her latest proposals (Carston, 2013, 2012) focusing on the interpretation of standing word meaning² seem to lead to even more revolutionary reconstruction of the theory.

There are two goals to be achieved in this paper. The first one is expository: to show how stable, conventionalized word meaning has been interpreted in Relevance Theory, and, more specifically, whether and, if so, how word meaning contributes to the truth-conditional content of explicatures.

The second goal is discursive. It seems that Carston's view that word meaning is non-conceptual and non-semantic but schematic and not determinate is not compatible with the basic assumptions of Relevance Theory because it requires a redefinition of logical form, explicature, and logical form development. It also needs clarification of the nature of schematic word meaning, of concepts constituting explicature and of the relation between the two.

2. From concepts to concept schemas

The canonical RT view on word meaning is similar to the minimalist semantic position³ (Carston, 2013, p. 196), according to which word meanings are concepts and concepts have a referential semantics (Carston, 2012; Wilson and Carston, 2007). Wilson (2003, p. 274) writes that she "will adopt a simple model of linguistic

1 For example, from syntax-semantics-pragmatics to syntax-pragmatics distinction, from linguistic semantics to lexical pragmatics, from concepts understood as stable elementary mental structures to occasion-specific ad hoc concepts and many more.

2 More precisely, of nouns, verbs and adjectives meaning. Referring to word meaning in the paper is restricted to the meaning of these three open-class parts of speech.

3 See page 8.

semantics⁴ that treats words as encoding mentally-represented concepts [. . .], which constitute their linguistic meaning and determine what might be called their linguistically specified denotation” (Carston, 2013, p. 196). Within this broad view (Sperber and Wilson, 2008), “majority of open-class words encode concepts, which have a denotation, an externalist semantics, and so contribute directly to truth-conditional content” (Carston, 2013, pp. 195–196). It follows that words encode concepts, constituting a minimalist mental lexicon: mappings from lexical items to simple concepts (Carston, 2013, pp. 178, 180).

Concepts are mental representational entities of the Fodorian (1998) type⁵ (Carston, 2013, p. 185). They are basic constituents of our language of thought, each of which is a storage point for encyclopaedic information. These are their two functions in our cognitive life. Concepts have a referential semantics, that is, they have a denotation: they refer to entities, properties and activities in the mind-external world.

Within RT lexical pragmatics (Wilson, 2003; Wilson and Carston, 2007; Sperber and Wilson, 2008), word meaning is pragmatically inferred on top of being encoded. “All words behave as if they encoded pro-concepts, that is [. . .] the concept it is used to convey in a given utterance has to be contextually worked out” (Sperber and Wilson 1998 [2012], p. 195). As a result of this pragmatic inference, ad hoc concepts may be constructed (or retrieved). They are occasion-specific and understood in denotational terms (their denotation is narrower and/or broader than the denotation of the concept encoded by a word triggering ad hoc concept construction).⁶ Within RT lexical pragmatics “the pragmatic process of inferring the intended content is optional because ‘it may so happen that the intended concept is the very one encoded by the word’ (Sperber and Wilson, 1998, p. 197 [2012])” (Carston, 2013, p. 185).

At this state of word meaning interpretation “the overall picture of (encoded) word meaning in RT is quite heterogeneous: procedures of various sorts, pro-concepts and concepts (denotational entities) all of which provide input to the pragmatic interpretation process, and all of which, concepts included, function merely as clues or evidence guiding and constraining processes of pragmatic inference whose goal is the recovery of the intended interpretation of the utterance” (Carston, 2013, p. 196).

The main theses of Carston’s (2013, 2012) pragmatics, concerning the stable/standing meaning of three open-class items, that is nouns, verbs and adjectives are as follows:

- a) Stable (lexicalized) word meanings are non-conceptual, that is non-semantic (Carston, 2013, p. 184). Words do not encode full-fledged concepts; in fact, there is no literal, encoded meaning of lexical items (Carston, 2013, p. 200). As in RT lexical pragmatics, words are merely pointers to or evidence for a speaker’s meaning.
- b) “Each word comes with its own distinct but schematic meaning, which functions as a constraint on the general pragmatic process of accessing or constructing a concept, a process which is wholly motivated by the goal of the pragmatic system which is to

4 Originally in RT (Sperber and Wilson 1986 [1995]; Carston, 1991) a certain division of labour was assumed between linguistic semantics and truth-conditional semantics. With the emergence of the RT lexical pragmatics, the role of the former has gradually disappeared.

5 Full-fledged, non-decompositional atomic concepts with no content-construction inferential connection or knowledge structures.

6 For a critical view on RT ad hoc concepts see, among others, Mioduszevska (in press).

deliver speaker meaning” (Carston, 2013, p. 200). The problem is what would be the lexical concept that comprises the stable meaning of a word whose use gives rise to a range of distinct ad hoc concepts. For example, is there any definite thought at all that engages the general concept encoded by the verb *open* (Carston, 2012, 2013, p. 185), covering all its distinct senses (*open the door, open one's mouth, open a meeting...*)? Perhaps it is better “to move to a different non-conceptual (non-semantic) view on the nature of standing word meaning” (Carston, 2013, p. 185).

- c) In view of the schematic, non-conceptual stable meaning of open-class words, the pragmatic inferential process of constructing (contextual) ad hoc concepts becomes obligatory (Carston 2013, p. 187). This process allows for only one of a range of concepts to be the first one accessed or constructed, as determined by considerations of relevance.
- d) Word meanings are conceptually underspecified (Carston, 2013, pp. 184, 187, 196, 197, 201).⁷
- e) Meaning \neq sense. Open-class items meaning is the underspecified, non-conceptual, non-semantic standing meaning of a word. Open-class items senses are fully conceptual semantic entities that words are used to express by individual language users in their individual utterances. Speakers express fully semantic entities, that is concepts, components of the thoughts/propositions expressed (Carston, 2013, p. 201).⁸
- f) This non-conceptual view of word meaning is compatible with RT.⁹

According to Carston, her interpretation of standing word meaning has some cognitive and theoretical advantages. On the processing effort side, “rather than activating one or more specific senses, readers initially activate a single, semantically underspecified meaning. This abstract meaning is the same for the established senses of a word, that is, the same underspecified meaning encompasses all semantically related interpretations of a word that are known to a reader” (Frisson as cited in Carston, 2013, pp. 191–192).

On this account, there is no need to explicate the nature and functioning of full-fledged concepts. On the other hand, an explanation is offered of the fact that bundles of related senses (polysemy) seem to accrue around a word form (Carston, 2013, p. 200).

The account faces some problems too. The most important one boils down to the question how one gets from non-conceptual, non-semantic word meaning to semantic, truth-conditional, and conceptual word senses (Carston, 2013, pp. 187, 195 note 20). Another concerns the organization and tagging of encyclopaedic information (Carston, 2013, p. 180).

7 The proof of underdeterminacy of standing word meaning comes from an analysis of polysemy (Bosch, 2009) and its cognitive foundations (Frisson, 2009) endorsed by Carston. Since all open-class words are (potentially) polysemous (Carston, 2013, p. 192), their meaning is underspecified, too. For the needs of this article, the validity of the reasoning is irrelevant, as what is examined is the (in)compatibility of Carston's view with the general RT assumptions.

8 External support for this position comes, for example, from Bosch (2009, p. 99) in Carston (2013, p. 185) “Lexical semantics is much less specified than is often assumed and only contains structural constraints over the kind of conceptual entities that can be denoted by the lexical item, but does not contain the conceptual content.”

9 To support this claim, Carston (2013, pp. 198–199) discusses Wilson's (2011) proposal that all words encode a procedural meaning while open classes also encode concepts, advocating her own view.

A lot more needs to be said about the nature and functioning of postulated non-conceptual, non-truth-conditional but word invariant concept schemas to make them cognitively and operationally transparent. Similarly, the status and properties of full-fledged mental concepts cannot be left unexplained because, although they are no longer needed as word meanings, they remain constitutive components of speakers' thoughts (propositions expressed), which are the meaning of explicatures. Since thoughts are fully propositional, semantic, conceptual, and truth-conditional, Fodor's (1998) requirement of semantic compositionality, according to Carston no longer valid for language meaning in her pragmatics, seems to remain necessary for the language of thought. This aspect has not been clarified in the presented account.

3. Truth-conditional content in Relevance Theory

In relating her view on standing word meaning to truth-conditional semantics, Carston juxtaposes minimalist semantics (Borg, 2012; Bach, 1994, 2010) to her own view, with the original RT interpretation (Sperber and Wilson, 1986 [1995]; Wilson and Sperber, 2004) surfacing only occasionally.

According to Bach's version of effability thesis, "all our thoughts are explicitly expressible, in which case for every thought there is at least one sentence that would express it explicitly" (Bach, 2010, p. 129). Consequently, competent speakers can always say exactly what they mean. This is possible on the assumption of minimalist, externalist referential semantics explicating word and sentence standing meaning. In this view, natural language sentences have a truth-conditional semantics, that is, well-formed declarative sentences semantically express propositions. A hearer's grasp of an utterance's truth-conditions is achieved with minimal, if any, reliance on context. Words are context insensitive and their standing meaning makes a direct contribution to truth-conditional content. "Word meanings are concepts and it is these concepts which stand in relation to objects in the world. Words have their content given by things in the world" (Borg, 2012, p. 144). In this way, open-class items contribute a determinate denotation to the truth-conditional content of sentences (Carston, 2013, pp. 194–195).

In the canonical form of RT (Sperber and Wilson, 1986 [1995]; Wilson and Sperber, 2004), truth-conditional semantics was "responsible" for the meaning of thoughts expressed in explicatures and, consequently, for the meaning of the latter. Explicatures have constituted primary component of speaker meaning, derived from minimal linguistic content (encoded meaning explicable in terms of linguistic semantics) via pragmatic enrichment and adjustment in a given context. The explicitness of so derived explicature meaning comes in degrees (Carston, 2013, p. 177). Pragmatic enrichment and adjustment consist in pragmatic inference based on premises coming from beliefs, intentions, encyclopaedic information (and, thus, not only from associative mappings and concept activation). Only intended contextual assumptions enter the interpretation process (Carston, 2013, p. 178). The automatic decoding process results in the (tacit) recovery of logical form (LF)/semantic representation (SR) of a sentence, which is a syntactically structured string of atomic ("primitive") concepts.¹⁰

¹⁰ Concepts are accessed via word-concept mappings (Sperber and Wilson 1986 [1995]).

In Carston's account, the effability thesis collapses: "There are always components of a speaker's meaning which the linguistic expressions she employs do not encode" (Carston, 2013, p. 202). Full explicitness/encoding/expressibility of content is generally not achievable, if not for any other reason than because of the underdeterminacy thesis (Carston, 2002a).¹¹ Another reason is that linguistically given meaning is schematic and non-propositional. It only provides evidence and/or constraint on propositional content speakers communicate (Carston, 2013, p. 177). Word meaning is not a conceptual, denotational entity. Consequently, sentences do not encode thoughts/propositions and their meaning is non-truth-conditional.¹² If sentences are not truth-conditional, only one requirement on word meaning is left: "that those word meanings are constant whenever they occur in a linguistic representation"¹³ (Carston, 2013, p. 188). In fact, no single level of meaning can serve as both sentence semantics and speaker-meant primary meaning (Carston, 2013, pp. 176–177). Carston's pragmatics is compatible with Recanati's (1994, 2004) contextualism, in contradiction to semantic minimalism and effability thesis (Carston, 2002b; Sperber and Wilson, 1986 [1995], 2012).

Truth-conditional semantics does not play any role in the description of language meaning. It is assumed to give us the meaning of explicatures, that is, of the thoughts expressed by the speaker. Carston does not explain how exactly, if at all, it may happen. Speaker's thoughts, that is the meaning of explicatures, are truth-conditional (propositional), conceptual, semantic and determinate. How can it be possible if there is no way to get from schematic, non-conceptual, non-truth-conditional language meaning to conceptual speaker meaning? What is the status and nature of such ad hoc atomic concepts and how can they contribute to the truth-conditional meaning of the thought expressed by the speaker, subject to the principle of compositionality, if their denotations may be not determinable and they may have no logical entries?

Carston claims that her account of standing word meaning is compatible with the general assumptions of Relevance Theory. It seems, however, that some fundamental questions should be answered first.

4. Robyn Carston's non-conceptual word meaning and Relevance Theory

In Relevance Theory the process of understanding utterances triggered by the two principles of relevance¹⁴ is claimed to follow the relevance-theoretic comprehension heuristic:

-
- 11 "The meaning encoded in the linguistic expression type that a speaker utters inevitably underdetermines the content that the communicator [conveys], not only her implicatures but also the propositional content she communicates explicitly ('explicature')" (Carston 2010, 4, 2009, 2002a).
- 12 Consequently, the principle of compositionality does not apply to language (Carston, 2013, p. 187).
- 13 Carston (2013, p. 188) claims that this requirement can be met even if word meanings are underspecified and non-conceptual, but she does not explain how this could be achieved (see pages 13, 14).
- 14 "Cognitive Principle of Relevance: Human cognition tends to be geared to the maximization of relevance" (Wilson and Sperber, 2004, p. 610). "Communicative Principle of Relevance: Every ostensive stimulus conveys a presumption of its own optimal relevance" (Wilson and Sperber, 2004, p. 612).

Relevance-theoretic comprehension procedure: a. Follow a path of least effort in computing cognitive effects. Test interpretive hypotheses (disambiguation, reference resolution, implicatures, etc.) in order of accessibility. b. Stop when your expectations of relevance¹⁵ are satisfied (or abandoned). (Wilson and Sperber, 2004, p. 613)

Subtasks in the overall comprehension process: a. Constructing an appropriate hypothesis about explicit content (EXPLICATURES) via decoding, disambiguation, reference resolution and other pragmatic enrichment processes. b. Constructing an appropriate hypothesis about the intended contextual assumptions (IMPLICATED PREMISES). c. Constructing an appropriate hypothesis about the intended contextual implications (IMPLICATED CONCLUSIONS). (Wilson and Sperber, 2004, p. 615)

The changes introduced to Relevance Theory by Carston in her papers “Word meaning and concept expressed” (2012) and “Word meaning, what is said and explicature” (2013) concern the (a) subtask of the RT comprehension heuristic, that is, explicature construction via decoding, disambiguation, relevance resolution and other pragmatic enrichment processes.

In the canonical version of RT, explicature construction has been described in many papers. On hearing a speaker’s utterance U, the hearer, driven by the principles of relevance and guided by the relevance-theoretic comprehension procedure, tries to recover the communicated thought, that is, the speaker’s meaning. The thought is the truth-conditional meaning of the explicature of the utterance.¹⁶ Explicature is a development of a logical form encoded by an utterance (Sperber and Wilson, 1986 [1995, p. 82]). Logical forms, as already mentioned, are structured sets of atomic concepts, potentially undergoing individual-relative pragmatic adjustment (Carston, 2010). “[T]he hearer takes the conceptual structure constructed by linguistic decoding (logical form), [. . .] he enriches this on the explicit level and complements it at the implicit level (guided by the cognitive principle of relevance)” (Sperber and Wilson, 1998 [2012, p. 39]). The automatic decoding process is the first subtask¹⁷ in explicature construction, comprising semantically/linguistically encoded meaning (Carston, 2009, 2010). The resulting logical form, being a starting point for its development into explicature, is conceptual in nature.

In RT, concepts are “enduring, elementary mental structures, capable of playing different discriminatory or inferential roles on different occasions in an individual’s mental life” (Sperber and Wilson, 1998 [2012, p. 13]). They are accessed via words through three entries (addresses in memory): lexical, logical, and encyclopaedic. Logical entries for concepts contain inference rules constituting truth-conditional semantic content of the concepts.

15 “Relevance of an input is defined as a) Other things being equal, the greater the positive cognitive effects achieved by processing an input, the greater the relevance of the input to the individual at that time. b) Other things being equal, the greater the processing effort expended, the lower the relevance of the input to the individual at that time” (Wilson and Sperber, 2004, p. 609).

“Presumption of optimal relevance: a) The ostensive stimulus is relevant enough to be worth the audience’s processing effort. b) It is the most relevant one compatible with communicator’s abilities and preferences” (Wilson and Sperber, 2004, p. 612).

16 The content of explicatures, or rather thoughts expressed by them is truth-conditional in character (Carston, 1991, 2004).

17 Utterance comprehension consists in online processing; individual subtasks are not sequential, but parallel.

The rules are similar in the outcome of their application to meaning postulates. On the one hand, the meaning of a concept is given by those content constitutive inference rules and, on the other, the concept's meaning is its denotation. This denotation is inherited by the word encoding the concept as its meaning. In the case of open-class items, there is a simple mapping from lexical forms to mental atomic concepts (Carston, 2010, pp. 8–9). Concepts may be shared by interlocutors, or they may be individual-relative and potentially non-communicable. They are arrived at through mutual pragmatic adjustment of explicatures and contextual implications (Carston, 2010, p. 10).

In the relevance-search driven process of free pragmatic enrichment, ad hoc concepts (marked with *) can be constructed or retrieved (Carston, 2002b, 2010). As already mentioned, they are “pragmatically derived, generally ineffable, non-lexicalized [. . .] rough indication to aid readers in understanding what we have in mind in particular cases” (Carston, 2010, p. 13). The meaning of ad hoc concepts is their denotation. They may be relatively stable and retrieved from interlocutors' memory. Such stable ad hoc concepts could have logical entries and could contribute to the truth-conditional content of explicatures. Truly occasion-specific ad hoc concepts are constructed on the spur of the moment and their denotation may be not determinable. Consequently, they could not contribute to the truth-conditional content of explicit meaning.

The meaning of an explicature of an utterance, that is, the meaning of the thought expressed by the speaker in the utterance is the outcome of the utterance's logical form development. The result is truth-conditional and propositional in character. The explicature's propositional form is “a well-formed formula which (a) undergoes formal logical operations determined by its structure and (b) is semantically complete in that it is capable of being true or false” (Carston, 1991, p. 49).

Formal truth-conditional semantics operates on propositional forms. If no definite propositional form is recoverable, formal truth-conditional semantics does not have anything to operate on. The truth-conditionality of explicature meaning is possible because of its conceptual character. The concepts result from (equally conceptual) logical form development. To secure truth-conditionality, the concepts, constituting explicature meaning, should have determinable denotations and, preferably, logical entries providing grounding for truth-conditions. In the canonical RT version, these conditions can be met.

In Carston's pragmatics, the situation is radically different. The divergences concern the nature of decoding, interpretation of logical form and its development, the character of mental ad hoc concepts constituting explicatures and explicature meaning in general. All of them stem from the main assumption of Carston's pragmatics, according to which words do not encode concepts (so no lexicalized concepts are allowed) because the schematic invariant word meaning, which is not open to pragmatic modifications and adjustments and the nature of which has not been explicated yet, is non-conceptual and non-truth-conditional.

In RT, logical forms are structured strings of concepts, resulting from the automatic process of decoding the verbal input (prototypically in one's native tongue). In view of Carston's new understanding of standing word meaning, this interpretation of logical form is inadmissible for lack of lexicalized concepts. It is difficult to predict what changes in

RT would have to be introduced before a different account of the decoding process and the resulting logical form character compatible with Carston's pragmatics is introduced.

With the changing character of logical form, the process of its development would also have to be modified. No individual-relative modulations or adjustments of the decoded concepts can take place as there are no concepts on which they could work. As Carston herself admits (2013, pp. 197, 195 note 20), the greatest problem is how to get from the invariant, non-conceptual, non-truth-conditional standing word meaning (which has not yet become part of logical form and is not claimed to surface in the decoding process) to individual-relative, conceptual, truth-conditional meaning of ad hoc concepts constituting the meaning of explicatures. Until this question is answered, no logical form development can be postulated. Since the only operational definition of explicature in RT is that it is a result of logical form development,¹⁸ the existence of explicatures cannot be predicted, either. Disregarding for a moment the question of how one can get an explicature of an utterance otherwise than in the process of logical form development, we might speculate on the nature of explicature in the situation when words do not encode concepts and the process of ad hoc concepts construction is obligatory. Then, explicatures would be composed of such occasion-specific ad hoc concepts, constructed on the basis of words invariant schematic standard meaning and contextual premises, as guided by the principles of relevance but not necessarily the (a) subtask of the relevance-theoretic comprehension heuristic. The question then arises what would be the meaning of ad hoc concepts so constructed.

In RT the meaning of a concept is its denotation and a set of meaning constitutive inference rules (analytic implications similar in outcome to meaning postulates) accessible via the concept's logical entry activated by the word serving as a pointer to the concept. In the case of ad hoc concepts in the RT lexical pragmatics, their denotation is a narrowed and/or broadened denotation of a concept encoded by the word providing the evidential input to the ad hoc concept's derivation. In Carston's pragmatics, ad hoc concepts' denotations cannot be established in this way because there are no lexicalized encoded concepts, related to ad hoc concepts, on whose denotations the latter would base. The denotations of such new ad hoc concepts, if determinable at all, would not be intersubjective, for lack of grounding in lexicalized concepts meaning. The denotational status of non-conceptual, invariant, schematic word meaning has not been clarified. Consequently, the denotation, that is, the meaning of such new ad hoc concepts is not easily (if at all) predictable and determinable. Similarly, truth-conditional meaning constitutive inference rules are most probably not accessible, either, for lack of logical entries to such concepts. Such occasion-specific ad hoc concepts lack enforced stability,¹⁹ which results in no access to pragmatic inference rules correlated with word meaning. So, the question about those

18 The external criterion of explicature identification is the availability principle, according to which "in deciding whether the pragmatically determined aspect of utterance meaning is part of what is said, we should always try to preserve our pre-theoretic intuitions on the matter" (Carston and Hall, 2012, p. 14).

19 The predicted lack of stability of such ad hoc concepts in Carston's pragmatics would deprive them of their conceptual status in canonical RT interpretation of concepts.

new ad hoc concepts meaning and nature seems to be open. Until this is clarified, there are no grounds to claim their contribution to the truth-conditional content of explicature, the operational definition of which has collapsed anyway, since explicature cannot be the result of conceptual logical form development if there is no such entity. How explicatures could express determinate, conceptual, semantic, truth-conditional, and truth-evaluable propositions with no conceptual input to occasion-specific ad hoc concepts construction, which results in their denotational and inferential meaning being not determinate (and possibly not determinable) and consequently not truth-conditional is a problem that needs further explanation in Carston's pragmatics. Until then, it is difficult to postulate compatibility between RT and the new proposal, concerning the (a) subtask of the relevance-theoretic comprehension procedure.

An analysis of the following example illustrates the difference.²⁰

Context: Two acquaintances (A and B) are talking about John's professional skills.

A: *Is John a good surgeon?*

B: *He is a butcher.*

[John is a bad surgeon]

In the example, the version of B's utterance in square brackets is an approximation to its explicature as possibly recovered by A. In RT terms, what makes A recover the explicit content of B's utterance is A's search for relevance as predicted by the two principles of relevance. The recovery of explicature follows the relevance-theoretic comprehension procedure. A constructs a hypothesis about explicit content, that is, the explicature of the utterance, via decoding, disambiguation, reference resolution, and other pragmatic enrichment processes such as ad hoc concept construction. The automatic decoding process results in logical form recovery, comprising semantically/linguistically encoded meaning (Carston, 2009, 2010). Logical forms are structured sets of atomic concepts, potentially undergoing individual-relative pragmatic adjustment (Carston, 2010). In the example, the structure of the decoded logical form of the string of words *He is a butcher* could be BUTCHER (John). Guided by his search for relevance, A accesses a mental atomic concept BUTCHER via simple mapping from the lexical form of the open-class item *butcher*. The accessed concept may undergo individual-relative pragmatic adjustment, depending on A's BUTCHER related assumptions and experience. Since the potentially recovered explicature of B's utterance with the literal interpretation of BUTCHER [John earns money working as a butcher] does not confirm the expected relevance of B's utterance, the word *butcher* apart from encoding the concept BUTCHER may serve as a clue to A to construct an ad hoc concept BUTCHER*, which is arrived at through mutual pragmatic adjustment of potential explicature and contextual implications. This allows A to construct an explicature of B's utterance [John is a bad surgeon], which satisfies A's expectation of relevance, against what he assumes makes a good surgeon, and he stops processing. C's possible explicature of the same expression could be [John is a good surgeon], if C's view of surgeons is that they should be like butchers – tough, decisive, and insensitive.

20 Various examples of category extension/narrowing/change analysis, including the "butcher" case reappear in numerous RT papers (Carston, 2010; Sperber and Wilson, 1998 [2012]).

In Robyn Carston's pragmatics, this simulation of the comprehension process is inadmissible, for lack of conceptual logical form BUTCHER (John), for lack of lexicalized mental atomic concept BUTCHER (no word-concept mapping), for lack of the possibility of individual-relative pragmatic adjustment of the encoded concept BUTCHER, as there is no such concept. The ad hoc concept construction, which in RT hinges on the relatedness between the encoded concept and the newly constructed ad hoc concept, is inadmissible, either, as there is no encoded concept to which the ad hoc concept could relate. The analysis confirms the incompatibility of the two accounts. For lack of detailed interpretations of invariant, non-conceptual standing word meaning and of the meaning and status of postulated ad hoc concepts, an attempt at a similar simulation of utterance understanding process in terms of Carston's pragmatics would be unjustifiably speculative.

5. Conclusions

Over the nearly three decades of Relevance Theory development, the presented interpretations of standing word meaning have changed. However, until Robyn Carston's (2013, 2012) new proposal, they assumed a conceptual (at least partly) nature of open-class items content. The claim that stable, invariant word meaning is non-conceptual, non-semantic, non-truth-conditional, and schematic seems to be incompatible with the (a) subtask of the relevance-theoretic comprehension procedure, concerning constructing an appropriate hypothesis of an explicit content of an utterance. The incompatibility concerns the interpretation of logical form, logical form development, the nature of ad hoc concepts, and the meaning of explicature.

References

- Bach, K. (1994). Semantic slack: What is said and more. S. Tsohatzidis (Ed.), *Foundations of speech act theory: Philosophical and linguistic perspectives* (267–291). London: Routledge.
- Bach, K. (2010). Implicature vs explicature: What's the difference? B. Soria and E. Romero (Eds.), *Explicit communication: Robyn Carston's pragmatics* (126–137). Basingstoke: Palgrave.
- Borg, E. (2012). *Pursuing meaning*. Oxford: Oxford University Press.
- Bosch, P. (2009). Predicate indexicality and context dependence. P. De Brabanter and M. Kissine (Eds.), *Utterance Interpretation and Cognitive Models. Current Research in the Semantics/Pragmatics Interface* (Vol. 20, 99–126). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Carston, R. (1991). Implicature, explicature and truth-theoretic semantics. S. Davis (Ed.), *Pragmatics: A reader* (33–51). Oxford: Oxford University Press.
- Carston, R. (2002a). *Thoughts and utterances. The pragmatics of explicit communication*. Oxford: Blackwell.
- Carston, R. (2002b). Linguistic meaning, communicated meaning and cognitive pragmatics. *Mind and Language*, 17, 127–148.
- Carston, R. (2004). Explicature and semantics. S. Davis and B. Gellon (Eds.), *Semantics:*

- A reader* (817–845). Oxford: Oxford University Press. Originally published in 2000 in *UCL Working Papers in Linguistics*, 12, 1–44.
- Carston, R. (2009). The explicit/implicit distinction in pragmatics and the limits of explicit communication. *International Review of Pragmatics*, 1, 35–62.
- Carston, R. (2010). Lexical pragmatics, ad hoc concepts and metaphor: A Relevance Theory perspective. *Italian Journal of Linguistics*, 22(1), 157–180.
- Carston, R. (2012). Word meaning and concept expressed. *The Linguistic Review*, 29, 607–623.
- Carston, R. (2013). Word meaning, what is said and explicature. C. Penco and F. Domaneschi (Eds.), *What is said and what is not* (175–203). Stanford, California: CSLI publications.
- Carston, R. and A. Hall (2012). Implicature and Explicature. H-J. Schmid and D. Geeraerts (Eds.), *Cognitive Pragmatics, Vol. 4 of Handbooks in Pragmatics* (7–84). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Fodor, J. A. (1998). *Concepts. Where cognitive science went wrong*. Oxford: Clarendon Press.
- Frisson, S. (2009). Semantic underspecification in language processing. *Language and Linguistics Compass*, 3, 111–127.
- Mioduszevska, E. (in press). Ad hoc concepts, linguistically encoded meaning and explicit content. Some remarks on relevance-theoretic perspective. In press.
- Recanati, F. (1994). Contextualism and anti-contextualism in the philosophy of language. S. Tsohatzidis (Ed.), *Foundations of speech act theory* (156–166). London and New York: Routledge.
- Recanati, F. (2004). *Literal meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sperber, D. and D. Wilson (1986 [1995]) *Relevance. communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
- Sperber, D. and D. Wilson (1998 [2012]). The mapping between the mental and the public lexicon. Wilson, D. and D. Sperber (Eds.), *Meaning and relevance* (31–47). Cambridge: Cambridge University.
- Sperber, D. and D. Wilson (2008). A deflationary account of metaphor. R. Gibbs (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (84–106). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sperber, D. and D. Wilson (2012). *Meaning and relevance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, D. (2003). Relevance and lexical pragmatics. *Italian Journal of Linguistics/Revista di Linguistica*, 15, 273–291.
- Wilson, D. (2011). The conceptual-procedural distinction: Past, present and future. V. Escandell-Vidal, M. Leonetti and A. Ahern (Eds.), *Procedural meaning: Problems and perspectives* (3–31). UK: Emerald Group Publishing.
- Wilson, D. and R. Carston. (2007). A unitary approach to lexical pragmatics: Relevance, inference and ad hoc concepts. N. Burton-Roberts (Ed.), *Pragmatics* (230–260). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wilson, D. and D. Sperber (2004). Relevance theory. L. Horn and G. Ward (Eds.), *Handbook of pragmatics* (607–632). Oxford: Blackwell.

Streszczenie

Interpretacje konwencjonalnego znaczenia słów (rzeczowników, czasowników i przymiotników) zmieniły się wraz ze zmianami samej Teorii Relewanacji (część opisowa). Jednakże, do czasu najnowszej propozycji Robyn Carston (2013, 2012), interpretacje te zakładały pojęciowy charakter omawianego znaczenia. Propozycja Carston, że skonwencjonalizowane, pozakontekstowe znaczenie leksykalne jest apojęciowe, asemantyczne, nieprawdofunkcjonalne i schematyczne wydaje się stać w sprzeczności z tą częścią relewancyjnej procedury opisującej proces rozumienia wypowiedzi, która dotyczy konstrukcji jej eksplikatury (część dyskursywna: krytyka propozycji Carston z perspektywy Teorii Relewanacji).

Abstract

The Relevance Theory interpretations of standing word meaning have changed during the evolution of the theory itself (the expository part of the paper). However, until Robyn Carston's (2013, 2012) new proposal, a conceptual (at least partly) nature of open-class items content was assumed. The claim that stable, invariant word meaning is non-conceptual, non-semantic, non-truth-conditional and schematic seems to be incompatible with the subtask of the relevance-theoretic comprehension procedure concerning constructing an appropriate hypothesis about explicit content of an utterance (the discursive, critical evaluation of Carston's proposal).

A covarying-collexeme analysis of the German caused-motion construction in the soccer domain

1. Introduction

In recent years, there has been a growing interest in the investigation of the relationship between words and grammatical structures. Some studies have focused on the preferences or restrictions associated with individual slots in the construction (Stefanowitsch and Gries, 2003; Gries and Stefanowitsch, 2004a). Others examined potential interactions between (sets of) words occurring in two different slots of the same construction: for example, the into-causative, English possessive constructions, and the way-construction (Gries and Stefanowitsch, 2004b; Stefanowitsch and Gries, 2005). So far, however, little attention has been paid to the investigation of correlations between lexical items occurring in two different slots of the German caused-motion construction. The existing research has concentrated on the investigation of the association between the caused-motion construction in English and the words occurring in a particular slot provided by it. This paper seeks to investigate correlations between lexical items occurring in two different slots of the German caused-motion construction in the domain of soccer, and to indicate that such correlations are determined by frame-semantic knowledge. The remainder of this paper is organized as follows. In section 2, theoretical and methodological issues are addressed. Section 3 discusses data, material, and tools. In section 4, a statistical procedure is described. Section 5 provides an account of the caused-motion construction in the soccer domain. The results are presented in section 6. Section 7 gives an evaluation of the results and makes some proposals for future research.

2. Theoretical and methodological frameworks

This study adopts the terminology and the basic assumptions of Construction Grammar, an approach to grammar which holds that both lexical units and grammatical structures are meaningful. This theory, associated with the works of Goldberg (1995, 2003, 2006) and Croft (2001, 2007), views the construction as the basic unit of linguistic organization. The term *construction* is defined as a symbolic unit (Langacker, 1987), a pairing of form and meaning, where both form and meaning are construed broadly: the former includes morphemes, lexical units, syntactic structures, and even phonological and prosodic units, while the latter covers semantics, discourse function, and also social and cultural parameters of use.

A corpus-based method, referred to as *covarying collexeme analysis* (cf. Gries and Stefanowitsch, 2004b, Stefanowitsch and Gries, 2005), is used to investigate correlations between lexical items occurring in two different slots of the same construction.

In contrast to traditional colligation or collocation-based methods, it is applied to determine the frequency of a lexeme in one slot of a given construction in relation to the lexemes occurring in a different slot of the same construction. In other words, this approach aims to identify which words are strongly attracted or repelled by particular slots in a construction (that is, occur more frequently or less frequently than expected). Words that are attracted to a particular construction are referred to as *collexemes* of this construction (Stefanowitsch and Gries, 2003, pp. 214–215).

3. Data, material, and tools

The major source of data used in this paper comes from specialized corpora, covering the years between 2005 and 2013. Corpora include different types of texts (such as official news, comments, biographies, written interviews with people linked with the sport, match reports and reviews, etc.) derived from various internet websites. The German corpus includes ca. 1 000 700 words of contemporary written German soccer news. A software program, MonoConc Pro, was used to retrieve the observed frequencies from the corpus. The rest of the figures and expected frequencies were worked out by means of Microsoft Excel spreadsheets. All values required for the calculation of the association strengths were entered in the 2-by-2 table and submitted to the Fisher exact test. The p-value provided by this test was regarded as an indicator of association strength, i.e., a word's strength of attraction/repulsion to a construction: the smaller the p-value, the stronger the association. This statistical analysis was carried out by means of on-line Fisher's exact test calculator for two-by-two contingency tables.

4. Procedure, data retrieval and evaluation

Let us illustrate this procedure using the verb *setzen* in the verb slot together with the noun *Kopfball* in the noun slot of the direct object in the caused-motion construction. The first step of this procedure involves working out the observed frequencies. These are calculated in the following way: first, all occurrences of the caused-motion construction are identified from the corpus: 556. Second, the frequency of the verb *setzen* in the verb slot is determined: 44. Third, the frequency of the noun *Kopfball* in the direct-object slot is extracted: 27. Finally, the frequency of the verb *setzen* and the object *Kopfball* is counted: 17. These four values are derived from the corpus directly while the remaining figures (the frequency of all other verbs and object *Kopfball*: 10, the frequency of verb *setzen* and other object nouns in the caused-motion construction: 27, the frequency of all other verbs and other object nouns in the caused-motion construction: 502, the total frequency of all other object nouns in the caused-motion construction: 529, the total frequency of all other verbs in the caused-motion: 512) result from addition and subtraction.

The expected frequency of the verb *setzen* and the object *Kopfball* in the caused-motion construction is calculated as follows. The total frequency of the verb *setzen* in the caused-motion construction (44) is multiplied by the total frequency of the object *Kopfball* (27). Then this figure is divided by the total frequency of the caused-motion construction (556), giving the result (2.14). If the observed frequency of verb *setzen* and

its direct object *Kopfball* in the caused-motion construction is significantly higher or lower than expected, the association between the verb *setzen* and the direct object *Kopfball* is one of attraction or repulsion respectively (the verb *setzen* and the direct object *Kopfball* are then perceived as significantly attracted or repelled collexemes of the caused-motion construction).

Another step of this procedure involves working out the association strength of the verb *setzen* and the direct object *Kopfball*. In order to calculate the association strength between these pairs of lexical items, the following four frequencies need to be employed: the observed frequency of the verb *setzen* and the direct object *Kopfball* in the caused-motion construction; the frequency of all other verbs and the direct object *Kopfball* in this construction; the observed frequency of the verb *setzen* and other direct objects in the construction; the frequency of all other verbs and other direct objects in the construction. These are entered in a two-by-two table and examined by means of the Fisher exact test. The p-value resulting from the calculation of Fisher exact test for this distribution is exceptionally small: 3.49E-14. Comparing the observed frequency of the verb *setzen* and its direct object *Kopfball* with the expected one, we can notice that this verb occurs more frequently than expected with the direct object in the construction. In other words, *setzen* and *Kopfball* are highly significant, very strongly attracted collexemes of the caused-motion construction. Such results become meaningful only when this procedure is applied to every relevant pair of words in the caused-motion construction. In the next step of the procedure, the pairs are sorted according to direction of association and strength of association. Finally, the data are interpreted in a variety of ways. Suffice here to say that there are indeed pairs that are significantly attracted or repelled to each other in caused-motion construction, and that relations between two different slots of the same construction are determined by frame-semantic knowledge and image schemas.

5. Caused-motion construction

Let us now consider the caused-motion construction, which has been analyzed in detail by Goldberg (1995). This construction can be represented structurally as [SUBJ [V OBJ OBL]], where V is a dynamic verb and OBL is a directional phrase. OBL, which stands for “oblique,” is realized in the caused motion construction as a directional prepositional phrase, as can be evident from the examples (a-c) below:

- a) *Magnien spielte eine lange Flanke von links auf Hilbert* (Magnien played a long pass from the left side to Hilbert).
- b) *Ribéry spielte den Ball direkt in die Mitte* (Ribéry played the ball directly into the middle).
- c) *Zwei Minuten später setzte Ronaldo einen Kopfball an die Latte* (Two minutes later Ronaldo steered a header onto the crossbar).

The basic meaning of this construction is that a causer or agent directly causes a theme to move along a path designated by the directional phrase: namely, X CAUSES Y to MOVE Z.

The various extensions from this basic sense can be found in the domain of soccer. For example, in addition to the schematic CAUSED-MOTION frame, the afore-mentioned

examples are structured by two more specific frames: either the SHOT frame or the PASS frame. In the former case, a shooter causes a ball to move in a particular direction from a source location on the pitch along a path to a target location by hitting it in a certain manner with a body part. In the latter case, a passer causes a ball to move in a certain direction from a source location on the pitch along a path to a goal location, or a teammate. The subject in both cases denotes a player. The direct object refers to a ball or an action (e.g. *Ball*, *Freistoß*, *Flanke*, *Kopfball*, etc.). The directional complement is a prepositional phrase that is realized by the following frame elements: Source, Path, Goal, Recipient.

These semantic descriptions enable us to predict roughly what verbs and nouns are expected to occur in both slots of this construction. The verbal slot should prefer verbs denoting the acts of moving a ball or shooting at a target. The object slot should prefer nouns denoting a ball or an action. These predictions for a covarying-collexeme analysis of two different slots of the caused-motion construction in the soccer domain will be tested below. According to the principle of semantic compatibility (Stefanowitsch and Gries, 2005), lexical items can (or are likely to) occur in two different slots of the same construction if (or to the degree that) their meaning is compatible with the semantics provided by the construction for those slots. Clearly, this principle does not explain the kind of semantic coherence we can expect for those slots. In this study, it will be argued that the semantic coherence between two different slots of the caused-motion construction in the soccer domain is determined by frame-semantic knowledge. In other words, if two words refer to a situation in which a shooter causes a (moving) ball to move in a certain direction from the source location on the pitch along a path to a target (a goal location) by hitting it with a body part, it is likely that the semantic coherence is based on the SHOT frame. If in turn they describe a situation in which a passer causes a ball to move in a certain direction from the source location on the pitch along a path to a goal location, or a teammate, then we could expect the semantic coherence based on the PASS frame.

6. Results and discussion

The results confirm the predictions made about the semantic coherence between two different slots of the same construction and the specific suggestions concerning the meaning of both specific extensions of the caused-motion construction. Consider now Table 1, which shows the twenty most strongly attracted collexeme pairs for the caused-motion construction in German. The data in this table reveals an interesting tendency. The collexeme pairs appear to be ordered so that the top of the list features combinations being specific instances of the two major sub-senses of the construction: namely, to cause a ball to move in a certain direction from the source location on the pitch along a path to a target (a goal location) by hitting it in a particular manner with a body part or to cause a ball to move in a certain direction from the source location on the pitch along a path to a goal location, or a teammate.

	a	x	e	z	b	c	y	f	d	(a)	P_{Fisher exact}
Kopfball setzen	17	27	44	556	10	27	529	512	502	2.14	3.49E-14
Volley abziehen	4	5	4	556	1	0	551	552	551	0.04	1.27E-09
Pass spielen	5	7	17	556	2	12	549	539	537	0.21	2.88E-07
Freistoß treten	6	47	7	556	41	1	509	549	508	0.59	1.76184E-06
Freistoß zirkeln	6	47	7	556	41	1	509	549	508	0.59	1.76184E-06
Warnschuss abgeben	3	4	6	556	1	3	552	550	549	0.04	2.79636E-06
Hereingabe schicken	3	13	3	556	10	0	543	553	543	0.07	1.00378E-05
Schuss lenken	9	35	31	556	26	22	521	525	499	1.95	4.09851E-05
Abpraller stochern	3	10	5	556	7	2	546	551	544	0.09	4.13206E-05
Flanke schlagen	4	21	7	556	17	3	535	549	532	0.26	4.93428E-05
Ball schieben	20	241	25	556	221	5	315	531	310	10.84	0.000151001
Schuss abwehren	4	35	6	556	31	2	521	550	519	0.38	0.000181879
Ball bringen	30	241	44	556	211	14	315	512	301	19.07	0.000482981
Ecke bringen	4	7	44	556	3	40	549	512	509	0.55	0.001008556
Lupfer parieren	2	3	13	556	1	11	553	543	542	0.07	0.001496549
Elfer verwandeln	1	1	1	556	0	0	555	555	555	0.00	0.001798561
Fehlpass zurückspielen	1	1	1	556	0	0	555	555	555	0.00	0.001798561
Eckball wuchten	2	7	6	556	5	4	549	550	545	0.08	0.001992872
Freistoß boxen	3	47	4	556	44	1	509	552	508	0.34	0.002140567
Maßflanke köpfen	2	2	27	556	0	25	554	529	529	0.10	0.002274937

a=Observed Frequency of verb (e.g. *setzen*) and object (e.g. *Kopfball*) in caused-motion construction; **b** = Frequency of all other verbs and object (*Kopfball*) in caused-motion construction; **c** = Observed Frequency of verb (*setzen*) and other object nouns in caused-motion construction; **d** = Frequency of all other verbs and other object nouns in caused-motion construction; **e** = Total frequency of verb (*setzen*) in caused-motion; **f** = Total frequency of all other verbs in caused-motion; **x** = Total frequency of object (*Kopfball*) in caused-motion construction; **y** = Total frequency of all other object nouns in caused-motion construction; **z** = Total frequency of caused-motion construction; **(a)** = Expected frequency of verb (*setzen*) and object (*Kopfball*) in caused-motion construction; **P_{Fisher exact}** = index of co- varying collocation strength

Table 1. The results of co-varying collexeme analysis for caused-motion construction

It can be seen from Table 1 that the former sense is instantiated by the collexeme pairs such as *Kopfball setzen*, *Volley abziehen*, *Warnschuss abgeben*, *Abpraller stochern*, *Flanke schlagen*, *Ball schieben* that evoke the SHOT frame. The Fisher-Yates Exact p-values for these combinations are 3.49E-14; 1.27E-09; 2.79636E-06; 4.13206E-05; 4.93428E-05; 0.000151001, indicating that the associations between two words are relatively strong ones. Note that *Kopfball setzen* is the most strongly associated covarying-collexeme pair in this construction. The latter sense in turn is represented by concrete instances such as *Pass spielen*, *Hereingabe schicken* which refer to the PASS frame. Their p-values resulting from the calculation of Fisher-Yates Exact are 2.88E-07 and 1.00378E-05 respectively. Fourth-ranked *Freistoß treten* and fifth-ranked *Freistoß zirkeln*, which belong to the DEAD BALL POSITION frame, can also be instances

of either the 'PASS' frame or the SHOT frame. In addition to co-varying collexeme pairs mentioned above, there are also combinations (e.g. *Schuss lenken*, *Schuss abwehren*, *Lupfer parieren*) that evoke either the PLAYER'S INTERVENTION frame or the GOALKEEPER'S INTERVENTION frame (in which an intervening player or a goalkeeper causes a moving ball to move into a particular locative goal by changing its direction) and pairs of words (such as *Ball bringen* and *Ecke bringen*) indicating the TO DELIVER PASS frame (in which a player succeeds in transferring a ball into a locative goal or to a teammate). There is also one pair (*Elfer verwandeln*) that appears to instantiate the relation between the TO TAKE OPPORTUNITY frame and the SHOT frame (i.e. a player takes an opportunity to score a goal by shooting the ball into the target location).

As follows from Table 2, the five less significantly attracted collexeme pairs for the caused-motion construction in the German language are *Ball setzen*, *Ball lenken*, *Freistoß setzen*, *Ball kratzen*, *Ball schlagen*, since their p-values resulting from the calculation of Fisher exact are very high: 0.997370418; 0.988374043; 0.982618275; 0.981804514; 0.981804514 respectively. Additionally, comparing the observed and the expected frequencies for each pair of words confirms that these collexeme pairs occur less frequently than expected in the caused-motion construction. Thus, they are strongly repelled pairs of covarying (Verb + Direct Object) collexemes in this construction.

	a	x	e	z	b	c	Y	f	d	(a)	P _{Fisher exact}
Ball verlängern	6	241	15	556	235	9	315	541	306	6.50	0.69793606
Freistoß droschen	1	47	14	556	46	13	509	542	496	1.18	0.714026934
Ball abfälschen	2	241	5	556	239	3	315	551	312	2.17	0.719394237
Leder bringen	2	37	44	556	35	42	519	512	477	2.93	0.812153794
Leder setzen	2	37	44	556	35	42	519	512	477	2.93	0.812153794
Ball schaufeln	1	241	3	556	240	2	315	553	313	1.30	0.818904775
Ball holen	1	241	3	556	240	2	315	553	313	1.30	0.818904775
Kugel setzen	2	38	44	556	36	42	518	512	476	3.01	0.82419617
Flanke setzen	1	21	44	556	20	43	535	512	492	1.66	0.828750264
Ball ablegen	1	241	4	556	240	3	315	552	312	1.73	0.897826925
Freistoß bringen	2	47	44	556	45	42	509	512	467	3.72	0.905482206
Ball hämmern	3	241	11	556	238	8	315	545	307	4.77	0.921766965
Ball stochern	1	241	5	556	240	4	315	551	311	2.17	0.942435097
Schuss setzen	1	35	44	556	34	43	521	512	478	2.77	0.949291662
Ball abwehren	1	241	6	556	240	5	315	550	310	2.60	0.967613213
Ball schlagen	1	241	7	556	240	6	315	549	309	3.03	0.981804514
Ball kratzen	1	241	7	556	240	6	315	549	309	3.03	0.981804514
Freistoß setzen	1	47	44	556	46	43	509	512	466	3.72	0.982618275
Ball lenken	8	241	31	556	233	23	315	525	292	13.44	0.988374043
Ball setzen	11	241	44	556	230	33	315	512	282	19.07	0.997370418

Table 2. The twenty most strongly repelled collexeme pairs of caused-motion construction in German

7. Conclusion

In this paper the analysis of the co-variation of collexemes in different slots of the German caused-motion construction has been carried out. In order to perform this analysis, the perspective of construction grammar and the corpus-based method, referred to as covarying collexeme analysis, have been adopted.

The results of this study indicate that in the case of the German caused-motion construction in the soccer domain, the semantic coherence between the covarying collexemes rests on frame-semantic knowledge. That is, if two words evoke a situation in which a shooter causes a (moving) ball to move in a certain direction from the source location on the pitch along a path to a target (a goal location) by hitting it with a body part, then we can find the semantic coherence based on the SHOT frame. If in turn they refer to a situation in which a passer causes a ball to move in a certain direction from the source location on the pitch along a path to a goal location, or a teammate, then we can find the semantic coherence based on the PASS frame. There are also some examples of covarying collexeme pairs whose semantic coherence is based on the PLAYER'S INTERVENTION frame, the GOALKEEPER'S INTERVENTION frame, the DEAD BALL POSITION frame and TO DELIVER PASS frame.

The method employed in this paper may be used in applied linguistics and language pedagogy for many specific purposes. First, since this approach yields more accurate results than traditional collocate-based-methods, it may increase the precision of language description. Second, the covarying collexeme analysis can be used to identify the most significant pairs of words from the perspective of their learning and teaching by determining which lexical items or pairs of lexical items are strongly associated with or repelled by a particular construction. Finally, it can be employed for developing linguistic theory. The practical applications of this method are much wider, and future research into different constructions will indicate its full potential.

References

- Croft, W. (2001). *Radical construction grammar: Syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Croft, W. (2007). Construction grammar. D. Geeraerts and H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford handbook of cognitive linguistics* (463–508). Oxford: Oxford University Press.
- Goldberg, A. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: Chicago University Press.
- Goldberg, A. (2003). Constructions: A new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Science*, 7(5), 219–224.
- Goldberg, A. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Gries, S. Th. and A. Stefanowitsch. (2004a). Extending collocation analysis: A corpus-based perspective on alternations. *International Journal of Corpus Linguistics*, 9(1), 97–129.

- Gries, S. Th. and A. Stefanowitsch. (2004b). Co-varying collexemes in the into causative. M. Achard and S. Kemmer (Eds.), *Language, culture, and mind* (225–236). Stanford, CA: CSLI.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of cognitive grammar* (Vol. 1). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Stefanowitsch, A. and S. Th. Gries. (2003). Collostructions: Investigating the interaction between words and constructions. *International Journal of Corpus Linguistics*, 8(2), 209–243.
- Stefanowitsch, A. and S. Th. Gries. (2005). Covarying collexemes. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 1(1), 1–43.

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wyników badań ilościowych i jakościowych nad konstrukcją wyrażającą ruch spowodowany przyczyną zewnętrzną w domenie piłki nożnej. Wyniki pomiarów istotności statystycznej leksemów występujących w dwóch różnych miejscach tej samej konstrukcji pokazują, że istnieją pary leksemów, które są mocno i słabo powiązane z tą konstrukcją. Ponadto uzyskane wyniki potwierdzają tezę, że semantyczna spójność pomiędzy najbardziej znaczącymi parami leksemów jest determinowana przez ramowo-semantyczną wiedzę.

Abstract

This paper adopts a constructional approach to grammar and the collostructional method, which is designed to investigate interactions between lexical items occurring in two different slots of the same grammatical structure. The method, referred to as “covarying collexeme analysis,” is applied to identify the association strength between pairs of words occurring in two different slots of the German caused-motion construction in the soccer domain. The results of this investigation reveal that the relations between two different slots of this construction are determined by frame-semantic knowledge.

Sprachlich-kulturelle Vielfalt in der *Multikulti-Comedy* Kaya Yanars

1. Einleitende Bemerkungen

Im vorliegenden Beitrag gehe ich dem *Ethno-Comedy*-Phänomen nach, das für die deutsche Fernsehscene Anfang der 90er Jahre Kaya Yanar, der deutschsprachige Kabarettist türkisch-arabischer Abstammung entdeckt, erforscht und entwickelt hat. Gestützt auf die kulturelle Produktivität der *Ethno-Comedy*-Autoren aus den USA (Vgl. dazu Jüttner, 2008), verfolgt Yanar konsequent das Ziel, den Zeitgeist samt den sozialen und sprachlichen Tendenzen der Einwanderergesellschaft spiegelbildlich wiederzugeben. In seinen Sketchen werden nach wie vor ‚typisch deutsche‘ Alltagsszenarien thematisiert und aus der Sicht der Einheimischen und Zuwanderer humorvoll diskutiert. Hierbei wird erkennbar, dass die Lebensformen der Hinzugezogenen und ihrer Abkömmlinge als ein Fernleben und ihre Sprachpraktiken als eine Fehlsprache konzipiert und inszeniert werden. Von diesem Blickwinkel her gesehen, kommen überzeichnet dargestellte Prototypen von Gastarbeitern, vor allem aber von „Kanaken“ (türkischen Zuwanderern der zweiten Generation) negativen Stereotypisierungen und Stigmatisierungen der in Deutschland angesiedelten Minderheiten zugute. Hinzu werden in Comedy-Kontexten migrationsbedingte Befürchtungen und Bedürfnisse der Majoritätsgesellschaft enthüllt, was im Regelfall die Verfestigung der sozialen Stelle der Ansässigen und die Einsperrung der Hinzugezogenen im Migrantenumfeld herbeiführt. In diesem Zusammenhang trägt die betreffende Comedy zur Etablierung eines negativ eingefärbten Zerrbildes von Migranten in der Öffentlichkeit bei. Nichtsdestotrotz darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die um sich greifende Lachkultur Yanars auf die satirische Anprangerung der Schwächen der etablierten Mehrheit gleichermaßen abzielt, wodurch im Grunde das Gleichgewicht erreicht werden sollte. Eingedenk der Tatsache, dass mithilfe der *Ethno-Comedy* die Einsichten der Zuwanderer über die Deutschen und die Einsichten der Deutschen über die Zuwanderer publik werden, dient das Repertoire von Yanar auch Aufklärungs- und Entlastungszwecken.

Das im vorliegenden Beitrag verfolgte Ziel ist es, die Leserschaft mit dem Phänomen der *Multikulti-Comedy* Yanars bekannt zu machen, d.h. auf die von dem Kabarettisten am häufigsten behandelten und als Realität vermittelten Themenschwerpunkte sowie sprachlichen Tendenzen in den Migrantenvierteln der deutschen Großstädte einzugehen. Um den bereits angedeuteten Anforderungen gerecht zu werden, wird von mir auf das Comedy-Programm von Yanar, das sowohl auf der DVD *Best of Was guckst du?!* (2004) als auch in seinem bisher einzigen Buch *Made in Germany* (2011) zugänglich ist, zurückgegriffen. Obwohl die beiden vorstehend erwähnten Stoffe das Migrationsgeschehen und die Migrantensprache aus der Sicht der Hiesigen und Hinzugezogenen nahe bringen, weisen sie relevante Unterschiede auf. Während auf dem DVD-Format sieben Witzfiguren

(Syrtakimar, Yildirim, Ranjid, Kaya, Hakan, Francesco und Olga) auftreten, wird ihre Anzahl im Buch auf vier (Francesco, Hakan, Kaya und Ranjid) eingeschränkt. Hierbei wird deutlich, dass die Thematik in Hörbelegen willkürlich ausgewählt wird und innerhalb der folgenden Präsentationen der Akteure variiert. Im Gegensatz dazu beziehen die Protagonisten Yanars in der Textversion jeweils die Stellungnahme auf die vorher bestimmten Fragestellungen und Kapitelnamen zugleich (*Eltern, Schule, Sprache, Körper, Tiere, Autos, Essen und Trinken, Rausch, Feste und Rituale, Gesetze, Natur, Urlaub, Nightlife und Sex*). Während die Potenzen der visuellen Sketche grundsätzlich in Mimik und Gestik (im Theatralen) liegen, wird der komische Effekt in schriftlich wiedergegebenen Witzerzählungen durch die möglichst treue Redewiedergabe der Migranten vollzogen. Wie bereits zuvor angedeutet, dienen die besagten Materialien der vorliegenden Arbeit als Argumentationshilfe und Beweisquelle.

2. Zum zentralen Anliegen Yanars *Multikulti-Comedy*

Auf Grund der deutschen Vergangenheit existiert noch immer eine unglaubliche Empfindlichkeit, fast möchte ich sagen, dass noch immer ein großer Grauschleier über dem Genre »deutscher Humor« liegt. Allmählich aber scheint sich der zu lichten, so dass wir vielleicht bald so weit sind, dass auch ein Deutscher ohne den Vorwurf der Fremdenfeindlichkeit solche Witze machen kann und man darüber lacht, statt ihn der Ausländerfeindlichkeit zu bezichtigen. Das wäre mein Ideal, wenn es nicht mehr auf den Pass, sondern nur noch auf die Qualität des Humors angeht. (Yanar, 2002)

Kaya Yanar, der bekannteste *Ethno-Comedy*-Autor in der Bundesrepublik ist am 20. Mai 1973 als Sohn einer Araberin Besima und eines Türken Edip in Frankfurt am Main zur Welt gekommen. Obwohl er Deutschland als sein Heimatland betrachtet (hier aufgewachsen und zur Schule gegangen ist¹, deutsche Freunde, deutsches Auto und einen deutschen Pass hat), fühlt er sich hier immer noch kulturell hin- und hergerissen. Abhilfe zu schaffen scheint die eigene Sichtdarstellung bezüglich der ‚typisch deutschen‘ Alltagsszenarien. Sie erlaubt ihm sich mitzuteilen und somit von seiner multikulturellen Lebenswelt Gebrauch zu machen. Doch die mehrkulturelle und mehrsprachige Erfahrung bietet Yanar eine perfekte Plattform zur vielseitigen und daher ‚objektiven‘ Wirklichkeitswiedergabe im Aufnahmeland:

Manchmal sieht der Türke in mir etwas anderes als der Deutsche. Manchmal ist der Blick des Deutschen Kaya Yanar besonders interessant. Beide, der türkische und der deutsche Kaya schauen über den Tellerrand und beobachten, was außerhalb von Deutschland vor sich geht. Manche Blicke sind liebevoll, andere ... sagen wir mal: um Verständnis bemüht. All diese verschiedenen Blicke sind meine Blicke. (Yanar, 2011, S. 6–7)

1 Kaya Yanar besuchte das humanistische Heinrich-von-Gagern-Gymnasium in Frankfurt am Main und studierte anschließend an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main Phonetik, Amerikanistik und Philosophie, erwarb jedoch keinen Abschluss.

Grundsätzlich wird von dem Kabarettisten das Ziel verfolgt, mithilfe der *Multikulti-Comedy*² die Heterogenität der deutschen Bevölkerung als „Wert an sich“ aufzuzeigen und sie das deutschsprachige Publikum erfahren und auskosten zu lassen. Daher hat die um seine Figuren herum entfaltete Komik Menschen unterschiedlicher Herkunft, Glaubensrichtungen, Ansichten, Lebenseinstellungen und Zukunftsvorstellungen Sprachrohr zu sein und ihnen für deren daraus resultierenden und kaum überschätzbaren Reichtum³ Dank abzustatten. Hierbei wird vom Comedian keinesfalls verharmlost, dass die besagte Diversität anstrengend, nervenaufreibend und problematisch sein kann. Trotzdem scheint ihm eine auf alle gleich zugeschnittene Leitkultur demokratiewidrig, die Akzeptanz für die in Deutschland spürbaren Multiethnizität, Multikulturalität und Mehrsprachigkeit hingegen ein wichtiger Brückenschlag zwischen Parallelwelten, der die Grenzen zwischen Hiesigen und Hingezogenen abzutragen hat⁴. Zu diesem Zweck werden von Yanar migrationsbezogene Etikettierungen aufgegriffen und kritisch hinterfragt. Sie werden folglich im Zerrspiegel und daher als ‚ein wenig heruntergespielt‘ konzipiert. Im Grunde sollen auf diese Weise aktivierte und angeprangerte Schwächen der Nationen beim deutschsprachigen Publikum Bereitschaft zur Selbstkritik sowie das Verständnis für die Andersheit herbeiführen. Kurzum hat die um sich greifende Lachkultur zur Vermeidung von Pauschalisierungen und zu einer mehr differenzierten Reflexion über die Lebenssituation des intrapsychisch Anderen zu verhelfen, wofür Yanar selbst als Wegbereiter gelten kann. Zum Anliegen seiner *Kultur-Comedy* äußert sich der Humorist denn folgendermaßen:

- 1) Mein Humor ist nicht wirklich verletzend. Obwohl meine Gags Unterschiede aufzeigen, trennen sie die Menschen nicht, sondern versöhnen sie vielleicht sogar miteinander. Denn wirklich jeder bekommt auf eine warmherzige, freundliche Art und Weise den ein oder anderen Seitenhieb, so dass alles in der Waage bleibt. (Kötter, 2002)
- 2) Das Argument, dass ich das darf, weil ich Ausländer bin, galt vor allem anfangs. Heute spielt das aber gar keine so große Rolle mehr. Wichtiger scheint mir, dass die Leute spüren, dass ich sie nicht verletzen will. Ich will ihnen Freude bereiten und ich bin durchaus auch in der Lage, über mich selbst zu lachen. Diese Aufrichtigkeit spürt das Publikum und öffnet sich deshalb. Bis zum Lachen ist es dann kein weiterer Weg mehr. (Kötter, 2002)

Sicherlich macht die vorstehend erklärte Bereitschaft, sich den Spiegel vorhalten zu lassen und Selbstironie zu betreiben – nicht nur als Ironisierung seiner türkisch-arabischen

2 Seine Comedy würde Yanar am liebsten als *Kultur-Comedy* bzw. *Multikulti-Comedy* bezeichnen. Damit wird von ihm „der ausländische Blickwinkel auf die Deutschen, der deutsche Blickwinkel auf die Ausländer, der ausländische Blickwinkel auf die Ausländer und der deutsche Blickwinkel auf die Deutschen“ gemeint. „Jeden erwischt es mal“, fügt er ferner hinzu (Kötter, 2002). Das vorstehend Gesagte bestätigt er noch bei einem anderen Interview: „Es sind ja nicht nur die Türken, über die ich Witze mache. Bei uns bekommen auch andere Nationen ihr Fett weg. Auch die Deutschen“ (Hildebrandt, 2004).

3 Vgl. dazu die folgende Aussage von Yanar: „Ich habe das immer als bereichernd empfunden, mich auf verschiedene Kulturen einzulassen, auch mal bei einem griechischen oder einem italienischen Mitschüler daheim zu sein, zu sehen, was die anders machen als wir“ (Jüttner, 2008).

4 Vgl. dazu (Kötter, 2002).

Identität, sondern auch seiner eigenen Macken und Marotten⁵, Yanar als Komiker in der Öffentlichkeit authentisch und glaubwürdig. Im Grunde werden von ihm Figuren entfaltet, zu denen er persönliche Berührungspunkte hat. Daher schlüpft er meist in die Rollen der Zuwanderer türkischer, arabischer sowie indischer Abstammung. Somit wird für eine starke Präsenz der türkischen und arabischen Gruppen gesorgt, die im Vergleich zu anderen Deutschland bewohnenden Minderheiten besonders problematisch wirken⁶. Obwohl Charaktere und Lebenswelten der Fremden durch stereotype Details evozieren, werden sie vom Humoristen als Sympathieträger entwickelt und zur Schau gestellt. Das wird vor allem durch die Hervorhebung mangelhafter soziokultureller und sprachlicher Kenntnisse der Akteure gepaart mit deren Neigung zur Übergeneralisierung (Übertragung bereits gelernter Regeln auf ein Terrain, in dem sie nicht gelten) erzielt. Hierbei werden im Grunde heikle und konfliktträchtige Fragestellungen zur Zielscheibe für seine Witze, die überspitzt und pointiert dargestellt, eine Entladung in einem gemeinsamen und befreienden Lachen herbeizuführen haben. Als Beispiel hierfür kann die Darstellung des Türstehers Hakan dienen, mit dem das „Kanakische“ (machohaftes Verhalten, Vorliebe für Markenartikel⁷, Gewaltbereitschaft und Lernunwilligkeit) widergespiegelt wird. Er wird gezielt und bewusst als Problembürger mit Migrationshintergrund konzipiert, um die

- 5 Vgl. dazu die folgenden Aussagen von Yanar: „In islamischen Kulturen ist Alkoholgenuss verboten. Eigentlich. Es gibt natürlich eine Ausnahme: Raki. Der türkische Tequila. Nur ohne roten Hut. Und ohne Salz. Und ohne Zitrone. Warum ein Kulturkreis, in dem Alkohol verpönt ist, ausgerechnet ein Nationalgetränk hervorbringt, das 40 bis 50 Prozent Alkoholanteil hat, ist mir ein Rätsel“ (Yanar, 2011, S. 152). „Eigentlich müsste ich glücklich sein, in Deutschland aufgewachsen zu sein und nicht in der Türkei, denn in der Heimat meiner Eltern wird viel weniger gefeiert als hier: Opferfest, Fastenbrechen, hin und wieder mal eine Beschneidung – und das war es auch schon fast. [...] Mein Vater hatte keine Ahnung vom Feiern, und er hatte auch kein Interesse daran. Wenn er gekonnt hätte, hätte er seine eigene Beschneidung geschwänzt!“ (Yanar, 2011, S. 162–163). „Ich gehe nur mit Sicherheitsschuhen auf die Tanzfläche, weil ich mir immer selbst auf die Füße trete“ (Yanar, 2011, S. 245).
- 6 Vgl. dazu (Uslucan, 2011, S. 7): „Manchmal ist die Luft in Deutschland dünn. Und sie wird für Türken gelegentlich noch dünner. Das liegt nicht nur an den Abgasen, sondern auch am intellektuellen Smog, der über ihren Köpfen schwebt. »Nun sind es 50 Jahre geworden, seitdem sie hier sind und nichts haben sie erreicht«, fliegt ihnen das vernichtende Fazit links und rechts um die Ohren. Im Gegensatz zu anderen Völkern glänzten sie durch hohe Integrationsresistenz und seien der deutschen Gesellschaft ein Klotz am Bein. Das Bemühen um ein Verstehen dieses Übels gilt als verlorene Liebesmüh und unnützes sozialpädagogisches Geschwätz. Vielmehr ist es in den letzten Jahren schick geworden, mit dem Gestus des Entronnenen Differenzierungen und Hintergründe hinter sich zu lassen und endlich auszudrücken, was bislang vom Diktat der *political correctness* unterdrückt wurde. Schließlich habe man ja lange, viel zu lange Zeit Toleranz gezeigt und nun bedanken sie sich auf ihre Art und Weise: mit Desintegration, kulturellem Rückzug und Re-Islamisierung“.
- 7 Diesbezüglich äußert sich der Migrantenschriftsteller und Malcolm X der Türken in Deutschland, Feridun Zaimoğlu wie folgt: „Im Grunde genommen haben die Immigrantenkinder erlebt, wie sich ihre Väter da draußen einen Kopf kleiner gemacht haben. Unsere Väter gingen ein in den Montagehallen. Unsere Mütter quollen auf zu Sirupteigmamas. Die gingen einfach in die Breite und waren Küchengeister. Sie waren nicht schick. Unsereiner hat erlebt, wie die eigenen Eltern immer häßlicher wurden. [...] Es wird zum Beispiel gesagt, die Turkos seien markenartikelgeil. Das stimmt in gewisser Weise. Weil wir uns das angeguckt haben, und jetzt möchten wir Hugo Boss tragen, Calvin Klein tragen, wir möchten schön sein. Weil wir Tag für Tag mit dem Schicksal gehadert haben: Mein Gott, wieso hast du uns nicht Eltern gegeben, die sich besser kleiden? Wir haben das eben nicht verstanden“ (Zaimoğlu, 1999, S. 24).

Tücken der derzeit in Deutschland heftig geführten Integrationsdebatte aufzuzeigen und dafür zu sensibilisieren. Im Übrigen werden emotional stark besetzte Themen mithilfe der Familie Yildirmis angegangen, die ethnisch-kulturelle und religiöse Eigenschaften in deutlich wahrnehmbarer Weise bewahrt, auf der Respektierung traditioneller Werte und auf der strikten Einhaltung einer traditionell-patriarchalischen Rollen- und Aufgabenverteilung besteht, generationenlang nur interethnisch heiratet und sich furchtbar weigert, wirklich deutsch zu werden. Das schlägt sich unter anderem darin nieder, dass die Yildirims stets auf gepackten Koffern sitzen und diese bei jeder gemeinsam unternommenen Autofahrt auf dem Autodach transportieren. Oder auch darin, dass das Oberhaupt der Familie, Kelal Yildirim seinem deutschen Fahrlehrer Manfred Winter die Hand seiner Tochter so lange verweigert („Ayshe kann niemals werden deutsch, weil deutsche Ayshe [eigentlich Eiche] gehört in den Wald und nicht in die Wohnung“⁸), bis es sich herausstellt, dass Winters türkische Ururgroßmutter Günther Brikett geheiratet hat. Das wird von Kelal folgendermaßen quittiert: „Du hast türkische Ahnen? Das konnte doch keiner ahnen!“⁹. Ferner merkt er an: „Brikett? Du heißt doch Winter!“¹⁰. In diesem Moment hat der auf die Pointe hin zugeschnittene Dialog seinen Höhepunkt erreicht. Der bisher niemals vom Türken beim Namen genannte Winter (was allerdings unter dem Deckmantel der „türkischen Logik“¹¹

8 Yanar, 2004, die 4. Folge von *Die Yildirims. Nicht mit meiner Tochter* als „Mit Ach und Krach“ betitelt, 1:12–1:16 min.

9 Yanar, 2004, die 6. Folge von *Die Yildirims. Nicht mit meiner Tochter* als „Wahlverwandschaften“ betitelt, 1: 48–1:51 min.

10 Ebenda, 1: 58–2: 00 min.

11 Im Grunde genommen basiert die von Kelal angewandte „türkische Logik“ auf Gedankensprüngen, die das ‚Kanakspezifische‘ ausmachen. Als Beispiele hierfür dienen die folgenden Textpassagen aus dem Comedy-Format *Best of Was guckst du?!*:

Yanar: Na, freust du dich auf ‘ne Überlandfahrt, Rutschpartie?

Winter: Winter, ich heiße Winter.

Y: Eben, und was ist, wenn es ist Winter auf de Landstraße?

W: Eine Rutschpartie.

(Yanar, 2004, *Fahrschule Kelal Yildirim* als „Verfolgungsjagd“ betitelt, 00: 14–00: 22 min)

Y: „Streusalz, was willst du denn hier?

W: Winter, ich heiße immer noch Winter.

Y: Und im Winter, was macht man auf die Straße, damit die Autos nicht rutschen?

W: Streusalz.

(Yanar, 2004, die 1. Folge von *Die Yildirims. Nicht mit meiner Tochter* als „Antrag“ betitelt, 00: 22–00: 33 min)

Im Hinblick auf das ‚Kanakspezifische‘ merkt Zaimoğlu Folgendes an: „Die Sprache, es war so eine rhythmische Sprache, weißt Du, so eine kaputte rhythmische Sprache. Es war so zerhackt. *Selten benutzte man mehr als drei Worte für einen Satz, oder man brach mitten im Satz ab, wie ein Gedankensprung, und fing dann in der zweiten Hälfte des nächsten Satzes an. Es war plötzlich ein Spiel, weißt Du, das musste man ja auch beherrschen. Zwei Sätze, die erste Hälfte des ersten Satzes wurde dann hart angekittet an die zweite Hälfte des zweiten Satzes.* Das beherrschten wir immer mehr. Wichtig ist, die Sprache war erst einmal Mittel für die existenziellen Lügengeschichten, die wir einander erzählt haben. Denn wir waren nichts, wir waren Leichtgewichte, wir erlebten fast gar nichts. Um aber nicht zu platzen, mussten wir uns dann diese Geschichten erzählen. Das ging nicht in normalem Deutsch. Das war dann Videothekendeutsch, das war Reklamedeutsch, also, so eine Mischung, das war Zerhacken, das war bewusstes falsches Aussprechen deutscher Worte, das war Verschleifen der Endsilben, dann so eine Atemlosigkeit“ (Leichsering, 2009, 36; hervor. von A.D.).

getan worden ist), weiß dem künftigen Schwiegervater schlagartig zu parieren: „Brikett. Und womit heizt man im Winter?“¹² Als Antwort darauf hört er die freundlich klingenden Kelals Worte: „Brikett! Hast du endlich gelernt türkische Logik! Du darfst da Ayshe heiraten!“¹³ Die in sechs Folgen vorgetragene Geschichte *Die Yildirims. Nicht mit meiner Tochter* liefert einen wichtigen und unwiderlegbaren Beweis dafür, dass die deutsch-türkische Verständigung zwar möglich ist, aber um erfolgreich zu sein, soziale, emotionale und motivationale Veränderungen erfordert, die von beiden Seiten, von Einheimischen und Zuwanderern gewollt und gemeinsam in Angriff genommen werden müssen. Im Übrigen lässt sich aus der betreffenden Geschichte ableiten, dass Multiethnizität, Multikulturalität und Mehrsprachigkeit immer ein konstitutives Element der deutschen Gesellschaft waren. Ansonsten führen Yanars Sketch-Formate Befürchtungen der als fremd abgestempelten Migranten, für ihre gelungene Integration ihr eigenes Ich, ihre Herkunft, Sitten und Bräuche abgeben zu müssen, ad absurdum. Mithilfe der authentisch wirkenden Witzfiguren versucht Yanar darauf hinzuweisen, dass räumliche und soziale Geschlossenheit der Türkenviertel, die den Akteuren Geborgenheit bietet, in Bezug auf die sprachliche, schulische und berufliche Entwicklung eher zur Falle wird. Die Jugendlichen wie Hakan und Ayshe sind nicht genügend auf ein Leben außerhalb vorbereitet, haben Angst abgelehnt zu werden und zu scheitern. Daher kann Yanars Comedy als ein unterhaltsames und zutiefst bewegendes Plädoyer für einen positiven Perspektivenwechsel im Migrationsgeschehen ausgelegt werden.

3. Sprache als Kulturtransfermittel

Wir vier sind Wort-Typen. Wir reden für unser Leben gern. Ich rede mit meinen Lesern, Francesco redet mit Frauen, Ranjid redet mit Kühen, und Hakan redet mit türkischem Akzent. Wir lieben Sprache! (Yanar, 2011, S. 47)

Ein weiteres Bezugsfeld ist die in der *Multikulti-Comedy* verwendete Kontaktsprache. Die lässt sich in direkten Bezug zu Yanars Erfahrungen in Deutschland bringen; sie ist ein Spiegelbild seines Lebens in der Migration. Demnach stellt sein Deutsch keine stabile Sprachform dar, sondern besteht sowohl aus rudimentären als auch aus ausgebauten Sprachvarietäten. Das reiche Sprachrepertoire, das Yanars mehrsprachige Lebenswelt bietet, umfasst umgangs- und jugendsprachliche, dialektale und ethnolektale Formen und wird vom Kabarettisten zu kommunikativen Zwecken, zum Ausdruck von Spiel, Ironie, Karikatur sowie Zugehörigkeit zur Parallelwelt bzw. Abgrenzung davon, zur Kontrasterstellung und Spannungserhöhung genutzt. Dazu werden bestimmte ethnolektale Merkmale aufgegriffen, frei erweitert und im Gegensatz zum primären Ethnolekt konsistent und dicht angewandt. Darüber hinaus werden besondere Sprach- und Kommunikationsstile ausgebildet, in denen mit Texten gespielt wird, die aus anderen Lebensbereichen stammen; sie werden ironisch verfremdet, umgedeutet und in neue Zusammenhänge

12 Yanar, 2004, die 6. Folge von *Die Yildirims. Nicht mit meiner Tochter* als „Wahlverwandschaften“ betitelt, 2: 01–2: 02 min.

13 Ebenda, 2: 03–2:07 min.

gebracht¹⁴. Da Yanar seine Figuren gewöhnlich als fremd, angeberisch-machohaft und geistig zurückgeblieben kreiert, wird bei ihren Aussagen auf komplizierte morphologische und syntaktische Strukturen zielbewusst verzichtet. Im Grunde springen Francesco, Hakan und Kelal zwischen einem nur bruchstückhaft gelernten Deutsch und ihrer italienischen und türkischen Muttersprache hin und her (ein eindrucksvolles Beispiel dafür bietet der Sprachstil von Francesco: *isse* als *ich*, *signorina* als *Frau*). In den Fokus kommt die „sprachliche Reorganisation des Deutschen“ (Füglein, 2000, S. 149), die sich in zahlreichen Abweichungen von den sprachlichen Normvorstellungen der deutschen Standardsprache manifestiert. Nichtsdestotrotz soll man der Tatsache mit Verständnis begegnen, dass die von Yanars Protagonisten angewandten sprachlichen Besonderheiten zu den Universalien im Spracherwerbsprozess gehören. Diese sind wie folgt: Verwendung der Aufmerksamkeitsmarker *ey* oder *hey* zu Beginn von Redebeiträgen, lautmalerische Formen *jehjehjeh*, bzw. *jehjeh*, der ‚e‘-Ausfall bei der 1. Pers. Sg., Tilgung des Endkonsonanten, bloße Nominalphrasen (Artikelausfall), Ausfall von Personalpronomina und Präpositionen in Präpositionalphrasen, Fehlen von Kopula, Abweichungen in der Genus- und Kasusflexion sowie in der Verbstellung, unflektierte Verwendung der Verben *gucken* und *sagen*, Verschleifungen *sa = ma* für *sag mal* oder *kannst = e* für *kannst du*, Koronalisierung des stimmlosen palatalen Frikativs: *isch* als *ich*, *disch* als *dich*, Endnasal *net* bzw. *ned* als *nicht*, mehrfache Verwendung von *krass*, *konkret*, *richtig*, *natürlich*, Bewertungsausdrücke wie *blöd*, *doof*, *scheiße*, *scheißegal*, Beschimpfungsformeln wie *de voll*¹⁵ (hau ab!), *Abgang*, *du Arsch*, *du Spast*, *schwul*, *verdammst* sowie Neuzugänge aus dem Türkischen und Arabischen: *lan*¹⁶ (Alter), *agil*¹⁷ (schnell), *hadi*¹⁸ (nun aber los!), *çüş* (halt die Klappe!), bzw. *çüş lan*¹⁹, *tamam*²⁰ (schon gut, abgemacht, fertig). Darüber hinaus kommt es hier systematisch zur

- 14 Yanar, 2004, die 1. Folge von *Die Yildirims. Nicht mit meiner Tochter* als „Antrag“ betitelt, 1:15–1: 26 min. Ein Textausschnitt aus dem Gespräch zwischen Manfred Winter und Kelal:

M.W: Also, ich möchte in den Hafen der Ehe einlaufen.

K: Ha... du kannst nicht mal richtig Auto fahren. Wie willst du steuern das ganze Schiff und welche Stadt ist Ehe?

- Yanar, 2004, die 6. Folge von *Die Yildirims. Nicht mit meiner Tochter* als „Wahlverwandschaften“ betitelt, 00: 22–1:08 min. Ein Textausschnitt aus dem Gespräch zwischen Manfred Winter und Kelal:

Was bisher geschah: Winter hat Burak niedergestreckt aber streckt er auch die Waffen? Oder steckt er seiner Geliebten Ayshe bald einen Ring an den Finger? Das und vieles andere werden wir Ihnen gleich stecken. [...]

K: Ich muss dringend mit dir sprechen. Hab ich große Überraschung für dich.

M.W.: Ah! Ich darf Ayshe heiraten, weil ich endlich denke wie ein Türke.

K: Falsch. Aber wir haben gedacht wie Deutsche und Ayshe gibt dir einen Korb [da stellt Kelal einen Korb voller türkischer Spezialitäten auf den Tisch].

- 15 Yanar, 2004, die 6. Folge von *Die Yildirims. Nicht mit meiner Tochter* als „Wahlverwandschaften“ betitelt, 1:18 min.
- 16 Yanar, 2004, die 5. Folge von *Die Yildirims. Nicht mit meiner Tochter* als „Die mit der Verlobung“ betitelt, 02:24 min.
- 17 Yanar, 2004, die 1. Folge von *Fahrschule Yildirim*, 01:17–01:18 min.
- 18 Yanar, 2004, die Folge *Fahrschule Yildirim* als „Verfolgungsjagd“ betitelt, 02:20–02:23 min und die 1. Folge von *Fahrschule Yildirim*, 01:11 min.
- 19 Yanar, 2004, die 3. Folge von *Die Yildirims. Nicht mit meiner Tochter* als „Übergeprüft“ betitelt, 02:25 min und die 5. Folge von *Die Yildirims. Nicht mit meiner Tochter* als „Die mit der Verlobung“ betitelt, 1:55 min.
- 20 Yanar, 2004, die Folge *Fahrschule Yildirim* als „Verfolgungsjagd“ betitelt, 02:20 min.

kreativen Nutzung von bestimmten Wortbildungsmustern wie beispielsweise ‚ABS‘ als ‚Ayran-Behinderungssystem‘ oder ‚um die Gunst von Ayshe bollern...buhlen‘. Zur besseren Veranschaulichung werden die aufgezählten Besonderheiten einzeln analysiert und in den ausgewählten Textpassagen fett hinterlegt (hervorgehoben).

	Ausgewählte Textausschnitte	Sprachliche Besonderheiten
Francesco	<p>1. Kapitel <i>Sprache</i>: „Pantomime sind wie Liebende: Sie müsse nicht rede! Sie können alles sage mit de Hände!“ (Yanar, 2011, S. 46)</p> <p>2. Kapitel <i>Essen und Trinken</i>: „Isse brauche bei jedem Essen frische Fleisch! Es muss nicht auf de Teller sein – es reicht, wenn es mir sitzt gegenüber!“ (Yanar, 2011, S. 121)</p> <p>3. Kapitel <i>Natur</i>: „Wegen zwei Batterie isse fahre nicht zur Sondermüll-Deponie. Was isse allein an Sprit verfare würde, wenn isse die 40 Kilometer mit meine alte Alfa Romeo zur Deponie rase – das ist umweltmäßig eine Rechnung von de Milchmädche. Da vergrabe isse die Batterie lieber in de Garten!“ (Yanar, 2011, S. 213)</p> <p>4. Kapitel <i>Natur</i>: „Isse bin nicht auf de See drauf gegange – isse bin so heiß, das Eis wäre sofort gesmolzze!“ (Yanar, 2011, S. 215)</p> <p>5. Kapitel <i>Urlaub</i>: „Für mich eine Nacht mit unbekannte Signorina isse die schönste Form von Fremde-Verkehr!“ (Yanar, 2011, S. 229)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Endkonsonantentilgung: <i>sie müsse</i> (Pl.), <i>auf de See, gegange</i> usw. – ethnolektale Besonderheiten wie <i>isse</i> als <i>ich</i>, <i>Signorina</i> als <i>eine Frau</i> – Artikelausfall: <i>von Fremd-Verkehr</i> – Abweichungen in der Genus- und Kasusflexion: <i>mit meine alte Alfa Romeo</i>, <i>mit unbekannte Signorina</i> – Abweichungen in der Verbstellung: <i>es reicht, wenn es mir sitzt gegenüber</i>
Hakan	<p>1. Kapitel <i>Sprache</i>: „Mein Alter redet nicht gern mit mir. Das letzte Wort, was isch konkret von ihm gehört habe, war: ‚Geh mir aus dem Weg, du Arsch!““ (Yanar, 2011, S. 45) „Auch de alte Ehepaare kommen konkret ohne Worte aus. Meine Eltern schweigen sich seit Jahren krass an – natürlich auf türkisch!“ (Yanar, 2011, S. 47)</p> <p>2. Kapitel <i>Tiere</i>: „Ich hatte nur einmal eine Scheiße-Hund! Und zwar am Kühlergrill von meine Dreier BMW!“ (Yanar, 2011, S. 90)</p> <p>3. Kapitel <i>Rausch</i>: „Isch bin konkret 100-Prozent-Typ: Isch rauche nicht – isch brenne!“ (Yanar, 2011, S. 143)</p> <p>4. Deutscher Autofahrer: Entschuldigen Sie mal, hallo! Entschuldigen Sie, ich glaub, das war meine Parklücke, ja? Hakan: Ey, pass auf! Ich gebe gleich Lücken in dein Kopf! Autofahrer: Hahaha, ich glaube, Sie irren, mein Bester. Hakan: Allemand, Abgang!</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Verwendung der Aufmerksamkeitsmarker <i>ey</i> oder <i>hey</i> zu Beginn von Redebeiträgen – Verwendung der Rückversicherungsfragen: <i>bist du schwul, oder was?</i>, <i>machst du Stress, oder was?</i> – Koronalisierung des stimmlosen palatalen Frikativs: <i>isch</i> als <i>ich</i>, <i>disch</i> als <i>dich</i> – Abweichungen in der Genus- und Kasusflexion gepaart mit der Tilgung des Endkonsonanten: <i>de alte Ehepaare</i>, <i>von meine Dreier BMW</i> u.s.w. – Abweichungen in der Genusflexion: <i>eine Scheiße-Hund</i>

	<p>Autofahrer: Nein, folgendermaßen: Sie räumen den Platz. Es ist meine Parklücke. Ich bleibe hier. [...] Ja, so wird das nichts! Wir brauchen eine Lösung.</p> <p>Hakan: Ja, isch hab eine.</p> <p>Autofahrer: Wirklich?</p> <p>Hakan: Ja, hau ab, du Arsch!</p> <p>Autofahrer: Na, ich hau nicht ab, Ich Arsch!</p> <p>Hakan: Okay. Pass auf. Ich bin diese scheiße schneck-schneck-schneck.</p> <p>Autofahrer: Sie meinen: schnick-schnack-schnuck?</p> <p>Hakan: Yeh, yeh.</p> <p>Autofahrer: Das ist eine schöne Idee. Ja, das ist eine schöne Idee, um das zu lösen. [...] Okay: Schnick-schnack-schnuck! Ha! Papier Wickelstein, gewonnen! Hahaha!</p> <p>Hakan: Falsch! Faust auf Fresse. (Yanar, 2004, <i>Streit</i>, 00:18–00:1:05 min)</p> <p>5. Hakan: Ey, was guckst du? Machst du Stress oder was? Du guckst da immer noch. Sa = ma, bist du schwul, oder was? Ey, isch hab disch doch gefragt.</p> <p>Freundin von Hakan: Ey, kannst = e disch nischt einmal rasieren, ohne Ärger zu machen?</p> <p>Hakan: Yeh, yeh. Und du kommst ned so an! (Yanar, 2004, <i>Vor'm Spiegel</i>, 00:02–00:17 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Ausfall von Artikel und Präpositionen in Präpositionalphrasen: <i>Faust auf Fresse!</i>, <i>Ich bin diese scheiße schneck-schneck-schneck.</i> – Kongruenzfehler: <i>Ich gebe gleich Lücken in dein Kopf!</i> – Verschleifungen <i>sa = ma</i> für <i>sag mal</i> oder <i>kannst = e</i> für <i>kannst du</i> – die mehrfache Verwendung von <i>konkret</i> – Endnasal <i>net</i> bzw. <i>ned</i> als <i>nicht</i> – ein vulgärer Kommunikationsstil mit vielen Schimpf- und Tabuwörtern: <i>hau ab, du Arsch!</i>, <i>Allemand</i>, <i>Abgang!</i>, <i>Faust auf Fresse!</i>
<p>Kelal</p>	<p>1. Yildirim: Gratuliere, Frühling!</p> <p>Winter: Winter, ich heiße Winter.</p> <p>Y: Und was ist, wenn ist vorbei mit Winter?</p> <p>W: ... Frühling.</p> <p>Y: Aha!</p> <p>W: Aber mit mir ist es doch noch nicht vorbei.</p> <p>Y: Doch, machst du heute Prüfung. Hadi, hadi! (somit fordert Kelal seine Familie zum Einsteigen ins Auto ein).</p> <p>W: P...Prüfung?</p> <p>Y: Richtig. Bist du glücklich, was? Hast du Geld?</p> <p>W: Ja, ...ehm, das war 150 Mark Gebühr, oder?</p> <p>Y: Richtig. Und 1000 Mark für Benzin bis Anatolien.</p> <p>W: A-na-to-lien?</p> <p>Y: Richtig. Hast du gelernt, türkisch Auto fahren, also brauchst du auch türkische Führerschein. Ist doch logisch, selbst für Deutsche. Und jetzt fahr mal!</p> <p>W: Aber für so eine lange Fahrt sind wir doch gar nicht ausgerüstet...</p> <p>Y: Natürlich. Haben wir Essen, Trinken und Musik.</p> <p>(jetzt fängt das Lied an)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Verwendung des Aufmerksamkeitsmarkers <i>hey</i> zu Beginn von Redebeiträgen: <i>Hey, pass auf! Bin ich Fahrer oder du?</i> – Ausfall von Personalpronomina: <i>gratuliere</i> statt <i>ich gratuliere</i>, <i>ist doch logisch</i> statt <i>es ist doch logisch</i> – Imperativ mit der expliziten Referenz auf die zweite Person Sg.: <i>Machst du heute Prüfung. Guckst du Auto da.</i> – das falsche Genus gepaart mit Kongruenzfehlern: <i>die Auto, türkische Führerschein, kein türkische Motor, Motor durch rostiger Bodenblech</i>

Y: Den Wagen fährst du wie ein kleines Mädchen, bloß **weita** 30 steht **auf deutsche Schild!** Für Türken ist **Geschwindigkeitsbegrenzung schießegal**, jetzt schalt mal hoch und tritt aufs Gaspedal!

W: Was will der blöde Herr, der neben mir nur? Und scheint mal wieder alles falsch zu sein. Ich weiß, am Steuer wirke ich nicht **grade** wie ein Türke, **verdamm**t, so krieg ich nie den Führerschein!

Y: So lange wie du brauchst für kurze Reise, so lange hält **kein türkische Motor**. Du sollst das Auto lenken, ohne lieber deutsch zu denken, als Türke brauchst du diesen Schaum im Ohr!

(nach einer Weile gibt der Motor einen Knall von sich)

W: Was ist denn jetzt los?

Y: Durchgefallen. **Motor durch rostiger Bodenblech**.

W: Und nun?

Y: **Prüfung wird verschoben genau wie Auto**.

Steig mal aus und schieb mal!

(Yanar, 2004, *Fahrschule Kelal Yildirim*, Folge „Lied“, 00:12–02:33 min)

2. K: Also, hier stehst du. **Hier steht die Auto. Die willst du losfahren**. Was machst du?

W: Ja, ich steige auf der Fahrerseite ein...

K: Ja, ja, ja, ja, **machst du einmal 'ne Fahrprüfung, hast du gleich Durchfall**.

W: Ach so, erst das Fahrzeug überprüfen.

K: **Richtig**.

W: Das Licht, den Fahrtrichtungsanzeiger...

K: Du denkst wie Deutsche. Wenn du willst lernen, türkisch Auto zu fahren, dann musst du lernen türkisch zu denken. Also. Was guckst du?

Guckst du Auto da. Ist er richtig beladen? Hier ist nix. Also? Was machst du? **Nimmst du de Gerumpel da hintn und drauf aufs Dach**.

W: Was denn? Das soll ich alles aufs Dach packen? K: Natürlich. **Du brauchst de für Mindestbelastung fürs zufällige Gesamtgewicht**.

W: Heißt es nicht: zulässiges Gesamtgewicht?

K: **Hey, pass auf!** Bin ich Fahrer oder du?

W: Sie. K: **Na, hadi!** Komm mal ein bisschen schneller hier, [...] **Agil, agil, agil!** **Sa = ma**, werden Deutsche immer so langsam wie du? [...]

(Yanar, 2004, *Fahrschule Kelal Yildirim*, Folge 1, 00:26–01:22 min)

- Tilgung des Endkonsonanten: *bloß weita 30 steht auf deutsche Schild!*
- Bloße Nominalphrasen: *Prüfung wird verschoben genau wie Auto*.
- der „e“-Ausfall bei *grade* statt *gerade*, *hintn* statt *hinten*
- Verschleifungen *sa = ma* für *sag mal*
- Beschimpfungsformeln: *schießegal, verdamm*t
- falsche Aussprache: *natürlich* statt *natürlich*, *Gerumpel* statt *Gerümpel*
- fremde Einspringsel: *hadi, agil*

Ranjid	<p>1. Kapitel <i>Schule</i>: „Meine Kuh Benytha war in der Schule bei allen Kindern sehr beliebt. In der großen Pause war sie immer von der ganzen Klasse umlagert. Noch beliebter wäre Benytha allerdings gewesen, wenn sie keine Milch gegeben hätte, sondern Kakao!“ (Yanar, 2011, S. 37)</p> <p>2. Kapitel <i>Tiere</i>: „Meine Kuh Benytha ist ein kluges Tier, das schnell lernt. Ich habe ihr sogar beigebracht, die Zeitung zu holen wie ein Hund! Sie macht das schon ganz gut – allerdings kann ich die Zeitung leider nicht mehr lesen, wenn sie hinten wieder rauskommt“. (Yanar, 2011, S. 87)</p> <p>3. Kapitel <i>Tiere</i>: „Wenn ich mit Benytha durch die Innenstadt gehe, dauert das immer eine kleine Ewigkeit. Denn an jedem Steakhaus legt sie eine Schweigeminute ein – für ihre verstorbenen Verwandten!“ (Yanar, 2011, S. 90)</p>	<p>– eine andere Wortfolge: <i>wenn sie keine Milch gegeben hätte, sondern Kakao!; Ich habe ihr sogar beigebracht, die Zeitung zu holen wie ein Hund!</i></p>
---------------	---	---

Wie aus den bereits angeführten Aussagen ersichtlich, verfügen Yanars Witzfiguren über ein reiches sprachliches Repertoire, das monolinguale (deutsche, italienische und türkische) Varietäten ebenso wie bilinguale Mischungen umfasst. Hierbei stellt die Flexibilität und Virtuosität im Gebrauch der Mischformen ein kaum zu überschätzendes Kapital der bikulturell und bilingual aufgewachsenen Zuwanderer dar. Dank der Sprachmischung können sie ihre Emotionen besser verbalisieren und formulieren und wirken den Einheimischen sprachlich überlegen, selbst wenn sie nur dialektal geprägtes Umgangstürkisch, das oft mit deutschen Wörtern und Routineformeln durchsetzt ist, gebrauchen. Hierbei fungieren deutsch-türkische Mischungen (die bei Yanars *Ethno-Comedy* aufgrund seiner Herkunft verstärkt in den Blick kommen) als Ausdruck für sozial-kulturelle Identität der Akteure als ‚weder Deutsch noch Türkisch‘. Schließlich sind Sprachmischungen ein zentraler Bestandteil ihres sozial-kulturellen Selbstbildes und ein deutliches Anzeichen für ihre Integrationsbemühungen (dass man nicht abgeschottet in einer Subkultur lebt, sondern mit den Einheimischen agiert). Nun aber wird auf diese Weise die sprachliche Erfahrung des Gegenübers geprägt. Darauf verweist Yanar folgendermaßen:

Tatsächlich kann man in Deutschland ein Phänomen beobachten, das Sprachwissenschaftler »Ethnolekt« nennen: Die deutsche Sprache verändert sich durch den Einfluss von Migranten – gerade in Großstädten. Das beginnt mit der Aussprache: Immer mehr junge Deutsche sagen »isch« statt »ich«. [...] Es passiert sogar, dass ganze Vokabeln aus dem Türkischen oder Arabischen übernommen werden. Das arabische »Yalla«, das so viel heißt wie »Los geht's!«, ist mittlerweile auch bei vielen deutschen Kids weit verbreitet. Und in Berlin ist das altbewährte »aufgeschnittene Brötchen mit Lammgeschnetzeltem« längst durch den türkischen Begriff »Döner« ersetzt worden! (Yanar, 2011, S. 50–51)

Das ist doch wahr und damit ist man gerade im emotionalen Kern des Problems: Da in natürlichen Kommunikationssituationen der Austausch und die gemeinsame Herstellung von Bedeutung im Vordergrund stehen und grammatisch korrekte Formulierungen dazu oft

nicht notwendig sind, werden sie von einheimischen und hinzugezogenen Gesprächspartnern mehr oder weniger bewusst übergangen. Obwohl der Humorist beteuert, dass in seiner Sendung *deutlich* zwischen Hochdeutsch und Türk-Deutsch unterschieden wird (Vgl. dazu Küpper, 2003), darf weder heruntergespielt noch ignoriert werden, dass bei der Aneignung der durch seine *Comedy* verbreiteten Sprachvarietät zu Aktivierung, Stabilisierung und Fossilisierung der simplifizierten und fehlerhaften Formen kommen kann. Vor diesem Hintergrund darf auch die deutsch-türkische Integration als problematisch wahrgenommen werden. Die kritischen Stimmen, die in letzter Zeit in den Medien auftreten, laufen auf eine zielbewusste Abschleifung bzw. Verhunzung der deutschen Hochsprache hinaus, die auf diese Weise bewirkt wird²¹. Hinzu trägt das *Türkendeutsch* (Androutsopoulos, 2001, 1; Kern u.a., 2006, S. 239), inzwischen auch unter dem Namen von *Türkenklang* (Auer, 2003, S. 255), *Ghettodeutsch* (Keim, 2004, 97; 2008, S. 228), *Gemischtsprechen* (Hinnenkamp, 2000, S. 96), *Kanak-Sprak* (Zaimoğlu, 1995; 1997), *Kiezdeutsch* (Wiese, 2009, S. 782; 2012) häufig gewalttätige Züge, was sich am besten im Ausdrucksstil von Hakan niederschlägt. Seine Mitteilungen nehmen gewöhnlich die Form von fingierten Beleidigungen oder ritualisierten Drohungen an, was zum einen auf das Unvermögen, sich mithilfe der verbalen Mittel explizit auszudrücken, zum anderen auf dem Protagonisten innewohnende Selbstzweifel und Mutlosigkeit hindeutet. Yanar sieht es jedenfalls als eine Art Provokation gepaart mit dem Willen, endlich mal Aufmerksamkeit auf sich lenken zu dürfen, an. Das teilt er zumindest in folgenden Worten mit:

21 Vgl. dazu Saller (1999): „»Kanak Sprak« ignoriert den Duden, und auf eine Notzucht mehr oder weniger an der Grammatik kommt es ihr ebenfalls nicht an. [...] Es sei ein Code, eng verbunden mit Rap-Musik. Eine Sprache, drastisch, obszön und aggressiv wie Graffiti an Mauerwänden, ein Idiom, dem es um »street credibility« gehe, um Glaubwürdigkeit und authentische Botschaften aus den Ghettos der Republik. [...] »Kanak Sprak« ist nicht nur das Ausdrucksmittel unterprivilegierter türkischer Kinder der zweiten oder dritten Generation. Der neue Street-Slang hat die Ghettos längst verlassen. [...] Immer mehr deutsche Kids und keineswegs nur aus sozialen Randschichten finden die »Kanak Sprak« »hip« und »geil« und »megacool«. Sie übernehmen einzelne Begriffe und Bilder des Slangs. Oft ohne zu wissen, daß es sich ursprünglich um Worte der »Kanak Sprak« handelt“; (Paulwitz, 2009): „Kanaksprak ist zunächst einmal eine Pidginsprache der ungebildeten Unterschicht. Pidgin zeichnet sich durch einen verringerten Wortschatz und eine verarmte Grammatik aus, nach dem Muster: »Ich Tarzan – Du Jane!«. [...] Sie (junge Türken) treffen auf deutsche Jugendliche, denen es an Selbstgewißheit mangelt, die die Scham für das eigene Land belastet, denen wirkliche Vorbilder fehlen. Und so ist es kein Wunder, daß diese richtungslosen deutschen Jugendlichen nun beginnen, nun selbst die Kanaksprak zu sprechen, weil sie einer starken Gruppe angehören wollen. Eine Fehlentwicklung entsteht: Nicht die Einwanderer passen sich der deutschen Sprache an, sondern die Deutschen der Einwanderersprache. [...] Wie sehr muß einer [aber] die deutsche Sprache verachten, um dies als Bereicherung zu empfinden?“; (Glück, 2012): „Kiezdeutsch“ aber ist weder ein Dialekt noch ein Soziolekt, sondern eine transitorische Sondersprache, die auf Einflüssen anderer Sprachen und auf Fehlern im Deutschen beruht. [...] »Kiezdeutsch« ist eine sozial, bezüglich des Lebensalters und im Hinblick auf den Verwendungsradius markierte, kommunikativ beschränkte Sondersprache. Es ist kein Fall für die Dialektologie, sondern für die Sprachpsychologie und die Fehleranalyse“; (Schneider, 2012): „Dass sie so reden, ist nicht das Problem – sondern dass in solcher Stummelsprache schon geworben wird (»Soo! muss Technik«, Saturn 2012), ja dass es Sprachwissenschaftler gibt, die diesen Slang loben: Er sei kein Kauderwelsch, sondern ein »innovativer Dialekt« des Deutschen, geradezu ein Vorbild für die überfällige Vereinfachung der deutschen Grammatik. Die Kiezdeutsch-Sprecher werden also ermutigt, sich ums Hochdeutsche gar nicht zu bemühen – statt dass man das Mögliche tut, sich der Chancengleichheit dadurch zu nähern, dass man alle, die in Deutschland wohnen, ermuntert und darin fördert, in die große Sprache »Deutsch« hineinzuwachsen!“

Die meisten jungen Türken in Deutschland sind kaum noch in der Lage, ihre Muttersprache zu sprechen – sie reden stattdessen Kanak-Sprak. Wenn diese jungen Türken meinen: „Ich füge dir so lange körperlichen Schaden zu, bis du auf medizinische stationäre Hilfe angewiesen bist“, sagen sie: „İsch mach disch Krankenhaus!“ Nicht schön, aber unmissverständlich. Und respekt einflößend. *Denn wir Türken haben Kanak-Sprak nur erfunden, um die Deutschen zu beeindrucken.* Und das funktioniert! Allerdings *nur* bei Deutschen! Bei uns Türken wirkt Kanak-Sprak nicht. Wir kennen die Masche ja! (Yanar, 2011, S. 51–52; hervor. von A.D.)

Wenn man aber bedenkt, dass der Großteil türkischer Jugendlicher die Hauptschule besucht, was nicht nur ihre momentanen Fähigkeiten und Fertigkeiten widerspiegelt, sondern sich auch für ihre beruflichen Zukunftsperspektiven als wegweisend entpuppen kann („Schüler mit schlechten oder fehlenden Schulabschlüssen realisieren, dass ihre Zukunft eher unplanbar ist und sie weitestgehend der ökonomischen Lage ausgeliefert sind. Diese Resignation kann in Aggression oder in andere normabweichende Verhaltensweisen münden“ [Uslucan, 2011, S. 58]), dann ist es wenig verwunderlich, dass die innere Frustration das bewusste Verschleifen der Standardsprache begünstigt. Die mithilfe der Kiezsprache ausgesendeten Signale liefern denn einen wichtigen und unwiderlegbaren Beweis dafür, dass es hierzulande nicht so sehr an der Sprachfertigkeit der MigrantInnen, wie an der staatlichen Förderung ihrer Zweisprachigkeit mangelt. Jutta Limbach, die Präsidentin des Goethe-Instituts bemerkt hierzu: „Was die Türken verstehen oder nicht verstehen, so belehrt uns Seyran Ateş, hänge davon ab, welches Bild man von den Zuwanderern habe und wie man mit ihnen spreche. Ihre Eltern haben nur Tarzanddeutsch lernen können, weil man mit ihnen nur so gesprochen habe“ (Limbach, 2008, S. 53). Dabei lässt sich nicht abstreiten, dass entsprechend geförderte mehrsprachige Menschen die einsprachigen in institutionalisierten Lernkontexten prinzipiell übertreffen, weil sie einen höheren Grad an Sprach- und Sprachlernbewusstheit entwickeln können. Demnach werden sie von manchen Sprachexperten nicht zu Unrecht als „kompetente Bilinguale“ bezeichnet (Auer, 2009). Das satzinterne Wechseln von einer Sprache in die andere findet doch nicht beliebig statt, sondern (es)

folgt einer Metagrammatik, die sprachliches Wissen umfasst, über das Monolinguale (oder Bilinguale, die ausschließlich in einem monolingualen Modus, einmal in Sprache A und einmal in Sprache B operieren) nicht verfügen. Diese Metagrammatik hat- wie Sprache allgemein – sowohl universale als auch sprach(paar)spezifische Komponenten. So gesehen sind mixende Bilinguale kompetenter als Monolinguale, denn sie erbringen – natürlich völlig unbewusst – eine sprachstrukturelle Zusatzleistung bei der Prozessierung ihrer beiden Sprachen. Es ‚geht‘ keineswegs ‚alles‘, wenn man zwei Sprachen kombinieren will. Manche bilinguale Strukturen sind ausgeschlossen, andere erlaubt. (Auer, 2009, S. 92–93)

Das beste Beispiel hierfür bietet Kaya Yanar selbst, der dank einer entsprechenden Förderung eine hohe Kompetenz in der Mutter- und Zielsprache entwickeln konnte, wofür der deutschen Gesellschaft sein besonderer Dank gilt: „Ich bin hier noch nie Fremdenfeindlichkeit begegnet, wurde noch nie diskriminiert. Ich wurde immer gefördert – in der Schule, an der Universität, im Showbusiness. [...] Deshalb ist mein Comedy-Programm »Made in Germany« auch eine Art Danksagung an die Deutschen“ (Jüttner,

2008). Daher verwundert es kaum, dass bei seiner Kaya-Figur humorvolle Schlaglichter auf das Aufnahme- und Herkunftsland *sprachlich einwandfrei* (und dies bezieht sich auf sein Deutsch und Türkisch gleichermaßen) geworfen werden. Obwohl er aufgrund seiner Sprachfertigkeit als Paradebeispiel für einen Vorzeige-Ausländer gelten kann, versteht er unter einer vollendeten Integration, „wenn ein deutschtürkischer Comedian auf die Bühne gehen kann, ohne zu thematisieren, dass er Deutschtürke ist“ (Jüttner, 2008).

Yanars Fall führt ziemlich deutlich vor die Augen, dass man vom Sprach- und Kulturpotenzial Bilingualer den besten Gebrauch macht, wenn man ihren muttersprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Akzeptanz und Anerkennung begegnet und nicht so tut, als sei jeder Einwohner einsprachig und nur Sprecher der im jeweiligen Lande gesprochenen Mehrheitsprache. Damit Migrantenkinder über ein breiteres Sprachrepertoire verfügen, ihre Sprache zielbewusst einsetzen und in Folge dessen sich selbst als hochkompetente Bilinguale erfahren könnten, sollte man ihr Kultur- und Spracherbe als ‚Wert an sich‘ anerkennen und davon auch profitieren wollen. Dafür sensibilisiert der Humorist folgendermaßen:

Ich kenne viele, die jetzt auf die Barrikaden gehen und schreien: »Hilfe! Die Ausländer machen unsere schöne deutsche Sprache kaputt! Die Sprache von Goethe! Die Sprache von Thomas Mann! Die Sprache von Axel Schulz! Unsere schöne deutsche Sprache muss geschützt werden!« Schön und gut. Aber wer denkt an die schöne *türkische* Sprache? Türkisch ist nämlich eine sehr kultivierte, angenehme Sprache – wenn man sie beherrscht. (Yanar, 2011, S. 51; hervor. im Original)

Bedauerlicherweise wirkt sich das negative migrationsbezogene Etikett auf die Vorstellung von der Sprache der Hinzugezogenen aus. Demnach gilt Türkisch in der Bundesrepublik als Sprache sozial Benachteiligter, also als diese, die sich eines geringen Sozialprestiges erfreut. Türkischkenntnisse werden nicht als Bildungsvorteil (als zusätzliche Kompetenz), sondern ganz im Gegenteil als Manko wahrgenommen. Darauf macht die Professorin für Deutsche Sprache der Gegenwart im Institut für Germanistik der Potsdamer Universität Heike Wiese aufmerksam, die sich seit den 90er Jahren dem Kiezdeutsch-Phänomen verschrieben hat:

- 1) Englisch lernt man in der Schule, da muss also etwas mit Bildung zu tun haben. Englisch hat daher ein hohes gesellschaftliches Ansehen, und Englischkenntnisse werden als Bildungsvorteil wahrgenommen. Wer in Deutschland Türkisch spricht, kommt dagegen häufig aus einem Nicht-Akademikerhaushalt mit entsprechend geringem Sozialprestige. (Wiese, 2012, S. 185)
- 2) Wer Kiezdeutsch spricht, so scheint es, ist nicht in die eigentliche Gesellschaft integriert, sondern gehört einer an, die parallel dazu existiert. [...] Kiezdeutsch ist nach dieser Auffassung kein «richtiges» Deutsch, und wird dann auch als Hindernis für die Integration betrachtet. (Wiese, 2012, S. 207; hervor. im Original)

Es liegt auf der Hand, dass der Türkischerwerb die soziale Bewertung der Türkischstämmigen sowie deren Leistungsmotivation zurückgewinnen und dazu noch steigern könnte. Als Lehrer-/in könnte man das *Türkendeutsch* zum interessanten Untersuchungsobjekt machen, um alle am Sprachunterricht Benachteiligten über die relevanten Differenzen zwischen

den betreffenden Sprachen aufzuklären und so das Interesse am Standarddeutschen zu wecken. Da es im Grunde große Anstrengungen erfordert, ein auf einem bestimmten Erwerbsniveau bereits fossilisiertes Deutsch aufzubrechen und auszubauen, sollte von beiden Seiten, Einheimischen und Hinzugezogenen ein grundlegender Perspektivenwechsel in der Beurteilung von Mehrsprachigkeit und -kulturalität eingenommen werden. Nur so könnte es zur vernetzenden Begegnung von Kulturen und Sprachen kommen, die die Festigung der Kenntnisse in der Standardsprache zur Folge hätte.

4. Schlussbemerkung

In der Zusammenschau gibt die vorliegende Arbeit einen Einblick in kulturelle und sprachliche Tendenzen von Bewohnern der deutschen Großstädte und Ballungszentren. Mithilfe des Comedy-Programms von Kaya Yanar wird es ermöglicht, Risiken und Chancen der heterogenen deutschen Gesellschaft gemeinsam zu durchleben und im komischen Rahmen ein selbstbestimmtes Verhältnis dazu zu gewinnen. Die sprachlichen Besonderheiten, die den Sprachstil der Migranten hervorzuheben und widerzuspiegeln haben, wurden hier nicht nur aufgezählt, sondern auch mit Beispielen aus dem Analysematerial ausführlich belegt. Hierbei manifestiert sich das sprachliche Repertoire der Betroffenen in zahlreichen Abweichungen von den sprachlichen Normvorstellungen der deutschen Standardsprache. Erwähnt seien an dieser Stelle Endkonsonantentilgung, bloße Nominalphrasen, Ausfall von Personalpronomina und Präpositionen in Präpositionalphrasen, Fehlen von Kopula, Abweichungen in der Genus- und Kasusflexion sowie der Verbstellung, Koronalisierung des stimmlosen palatalen Frikativs: *isch* als *ich*, *disch* als *dich*, Endnasal *net* bzw. *ned* als *nicht*, Neuzugänge aus dem Türkischen und Arabischen sowie Verwendung einiger in der Umgangssprache unüblicher, sogenannter *peripherer Wörter*. Aufgrund ihrer Aktivierung, Stabilisierung und Fossilisierung besteht die Notwendigkeit, die gesamte deutschsprachige Bevölkerung über die Richtigkeit von morphologischen und syntaktischen Strukturen im Standarddeutschen aufzuklären. Vor diesem Hintergrund gilt die vorliegende Arbeit als Orientierungs- und Argumentationshilfe bei weiteren Untersuchungen auf diesem Gebiet.

Literatur

- Androutsopoulos, J. (2001). Ultra korregd Alder! Zur medialen Stilisierung und Popularisierung von „Türkendeutsch“. Redaktion LINSE (Linguistik-Server Essen), Universität GH Essen, Fachbereich 3, FuB 6.
- Auer, P. (2003). „Türkenslang“: Ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. A. Häcki Buhofer, (Hg.), *Spracherwerb und Lebensalter* (255–264). Tübingen: Francke.
- Auer, P. (2009). Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. I. Gogolin, U. Neumann (Hg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (91–110). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Füglein, R. (2000). *Kanak Sprach. Eine ethnolinguistische Untersuchung eines Sprachphänomens im Deutschen*. Bamberg: Diplomarbeit im Studiengang Germanistik der Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

- Glück, H. (2012, April 4). Sachtemang mit dit Kiezdeutsche. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <http://www.seiten.faz-archiv.de/faz/20120404/fnuwd1201204043454998.html>
- Hildebrandt, A. (2004, November 5). Weiße Socken und Adiletten. *Berliner Zeitung-Online*. <http://www.berliner-zeitung.de/archiv/kaya-yanar-ueber-deutsche-urlauber-und-den-humor-der-tuerken--und-wann-fuer-ihn-der-spass-aufhoert-weisse-socken-und-adiletten,10810590,10192636.html>
- Hinnenkamp, V. (2000). „Gemischt sprechen“ von Migrantenjugendlichen als Ausdruck ihrer Identität. *Der Deutschunterricht*, 5, 96–107.
- Jüttner, J. (2008, März 22). Mein Comedy-Programm ist eine Danksagung an die Deutschen. *Spiegel-Online*. <http://www.spiegel.de/panorama/leute/kaya-yanar-im-interview-mein-comedy-programm-ist-eine-danksagung-an-die-deutschen-a-542524.html>
- Keim, I. (2004). Die Verwendung medialer Stilisierungen von Kanaksprak durch Migrantenjugendliche. *Kodikas/Code. Ars Semiotica*, 26, 97–111.
- Keim, I. (2008). *Die „türkischen Powergirls“: Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim*. Tübingen: Narr.
- Kern, F., Selting, M. (2006). Einheitenkonstruktion im Türkendeutschen: Grammatische und prosodische Aspekte. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 25, 239–272.
- Kötter, A. (2002, April 27). Mein Humor ist nicht verletzend. *Spiegel-Online*. <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/interview-mit-kaya-yanar-mein-humor-ist-nicht-verletzend-a-193755.html>
- Küpper, M. (2003, März 9). Sprachenmix: Wie die „Kanaksprak“ salonfähig wurde. *Stern.de*. <http://www.stern.de/panorama/sprachenmix-wie-die-kanaksprak-salonfaehig-wurde-506409.html>
- Leichsering, T., Henschke, M. (2009). *Kinder Deutschlands*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag GmbH.
- Limbach, J. (2008). *Hat Deutsch eine Zukunft? Unsere Sprache in der globalisierten Welt*. München: C. H. Beck Verlag.
- Paulwitz, T. (2009). Stammeldeutsch als Errungenschaft. Sprachwissenschaftler bewundern eine Fehlentwicklung unserer Sprache. *Deutsche Sprachwelt. Die Plattform für alle, die Sprache lieben*. <http://www.sprache-werner.info/DSW-36.31266.html>
- Saller, W. (1999, Mai 28). Brauchst du hart? Geb ich dir korrekt. *Berliner Zeitung*. <http://www.berliner-zeitung.de/archiv/mit--kanak-sprak--wehren-sich-junge-tuerken--im-multikulturellen-nahkampf-gegen-ausgrenzung-und-anpassung-brauchst-du--hart--geb-ich-dir-korrekt,10810590,9644736.html>
- Schneider, W. (2012, Mai 11). Die Sprache ist eine Waffe. *Zeit.de*. <http://www.zeit.de/2012/20/Sprache>
- Uslucan, H. (2011). *Dabei und doch nicht mittendrin. Die Integration türkeistämmiger Zuwanderer*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.
- Wiese, H. (2009). Grammatical innovation in multiethnic urban Europe: New linguistic practises among adolescents. *Lingua*, 119, 782–806.
- Wiese, H. (2012). *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. München: C.H. Beck Verlag.
- Yanar, K. (2004). *Best of Was guckst du?! Best of Staffel 1–4*. (Datenträger: DVD). WVG Medien, EAN: 4250148700195.

- Yanar, K. (2011). *Made in Germany*. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Zaimoğlu, F. (1995). *Kanak Sprak. 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft*. Hamburg: Rotbuch.
- Zaimoğlu, F. (1997). *Abschaum. Die wahre Geschichte von Ertan Ongun*. Hamburg: Rotbuch.
- Zaimoğlu, F. (1999). *Eure Coolness ist gigaout*. Ein Gespräch mit Jutta Winkelmann. J. Lottmann, (Hg.), *Kanaksta. Von deutschen und anderen Ausländern*. Berlin: Quadriga Verlag.

Streszczenie

Artykuł jest poświęcony twórczości jednego z wiodących przedstawicieli niemieckiej sceny kabaretowej, Kaya Yanara. W swej *Ethno-* czy *Multikulti-Comedy* twórca kabaretowy tureckiego pochodzenia przybliża zwyczaje i język społeczeństwa wielokulturowego, ze szczególnym uwzględnieniem największej grupy mniejszościowej w Niemczech, Turków. Autorka nie tylko przybliża główne założenia *Ethno-/Multikulti-Comedy*, lecz również dokonuje szczegółowej analizy form językowych używanych w skeczach Yanara.

Abstract

The article is devoted to the work of one of the leading representatives of German comedy scene, Kaya Yanar. In his *Ethnic-* and *Multi-culture-Comedy*, the Turkish-German comedian depicts customs and language of a multicultural society, with a particular focus put on the largest minority group in Germany, the Turks. The author presents the characteristics of the genre of *Ethnic- /Multi-culture-Comedy* and conducts a detailed analysis of linguistic structures used in Yanar's sketches.

Einige Beobachtungen zur Stellung der Verben im Verbalkomplex im Nebensatz im Deutschen und im Niederländischen

Das Hauptanliegen des folgenden Beitrags ist es, einige charakteristischen Merkmale in der Positionierung der Verben innerhalb des Verbalkomplexes im Nebensatz in den eng verwandten Sprachen Deutsch und Niederländisch einander gegenüberzustellen und die auftretenden Parallelen bzw. Unterschiede aufzuzeigen.

Die Verbalkomplexe im deutschen und niederländischen Satz stellen ohne weiteres ein sprachliches Phänomen dar. Die in den beiden Sprachsystemen geforderte Endstellung des Prädikats im eingeleiteten Nebensatz gehört neben der obligatorischen Zweitstellung im Aussagesatz und der Erststellung im Imperativsatz bzw. Fragesatz (Entscheidungsfrage) im Hauptsatz zu den grundlegenden Prinzipien des deutschen und des niederländischen Satzbaus. Die Vielfalt der Formen des Verbs in grammatischen Kategorien des Tempus, Genus, Modus, wie auch ihre Kombinierbarkeit mit u.a. Modalverben liegt der Bildung von komplexen Prädikaten in beiden Sprachen zugrunde. Während im Hauptsatz die Teile der periphrastischen Prädikatsformen diskontinuierlich auftreten, treffen sie im eingeleiteten Nebensatz am Satzende zusammen. Hier kommt die Komplexität der verbalen Strukturen erst recht zum Ausdruck, da alle eng zusammengehörenden Elemente des Prädikats samt der Personalform in Kontaktstellung erscheinen (Flämig, 1991, S. 110).

Die Reihenfolge der verbalen Elemente in mehrteiligen Prädikaten im Nebensatz ist nicht zufällig. Sie ist fest, an bestimmte Regeln gebunden, und nicht in allen Fällen gleich. In der Anordnung der Verben im Verbalkomplex spielen hierarchische Relationen zwischen den Verben die Hauptrolle. Wie Engel ausführt „bestimmt ein Verb die Form eines anderen näher und regiert es“ (1999, S. 444), „die Folge der Verben wird von ihren Dependenzbeziehungen bestimmt“ (Engel, 1999, S. 498). Die Anordnung der Verben hängt auch von ihrer Zahl im Verbalkomplex und von ihrer Funktion (Vollverb, Hilfsverb, Modalverb) ab. Im Prinzip hat die Folge der Prädikatsteile im Nebensatz ihren Ausgangspunkt im Strukturmodell des Hauptsatzes. Der wesentliche Unterschied besteht jedoch darin, dass das finite Verb im Nebensatz seinen Platz ändert und sich von der zweiten bzw. ersten Stelle im Hauptsatz zu den übrigen Verben des Verbalkomplexes am Satzende im Nebensatz fügt.

Den vielen Möglichkeiten zur Bildung von mehrteiligen Prädikaten liegt, wie bereits erwähnt, das System der analytischen Verbformen wie auch die Verwendung von Modalverben zugrunde. Der Verbalkomplex kann demnach zwei-, drei-, vier- und mehr-gliedrig sein. Dieses Potential wird allerdings im Sprachverkehr nicht uneingeschränkt genutzt. Engel stellt fest: „Im Deutschen sind zwei- bis viergliedrige Verbalkomplexe gängig. Fünfgliedrige Verbalkomplexe kommen vereinzelt vor, sind aber im ganzen

ungebräuchlich“ (1991, S. 443). Auch der Duden (2005, S. 468) bestätigt, dass zweiteilige Verbalkomplexe am häufigsten vorkommen, und dreiteilige Verbalkomplexe auch nicht selten sind. In der niederländischen Grammatik *Algemene Nederlandse Spraakkunst* (1997, S. 1957–1958) wird vermerkt, dass verbale Gruppen mit mehr als vier Verben im praktischen Sprachgebrauch selten gebildet werden. Im Folgenden werden einige mehrteilige verbale Strukturen im Nebensatz in den beiden Sprachen näher besprochen. Vollständigkeitshalber sei noch hinzugefügt, dass die einteiligen Prädikate im Nebensatz (1, 2) in den beiden Sprachen identische Position d.h. die Endstellung einnehmen (abgesehen allerdings von Fällen, wo die sog. Ausklammerung (3, 4) auftritt, also die Rechtsversetzung von Satzelementen hinter das Prädikat, die sich im Niederländischen viel häufiger als im Deutschen manifestiert (s. Dam, 1972, S. 103):

- (1) Es ist schade, *dass* es gerade heute *regnet*.
- (2) Het is jammer *dat* het juist vandaag *regnet*.
- (3) In dem Bericht teilt man mit, *dass* die Tagung *findet statt* am Montag 25. November.
- (4) In het bericht deelt men mede *dat* de conferentie *vindt plaats* op maandag 25. november.

Wenn das Prädikat aus zwei Verben zusammengesetzt ist, beobachten wir in beiden Sprachen folgende Stellungsmöglichkeiten der Prädikatsteile:

- (5) Es ist deutlich, *dass* sie nicht die ganze Wahrheit *gesagt hat*.
- (6a) Het is duidelijk *dat* zij niet de hele waarheid *gezegd heeft*.
- (6b) Het is duidelijk *dat* zij niet de hele waarheid *heeft gezegd*.
- (7) Sie bezahlten für Leistungen, *die* niemals *geliefert wurden*.
- (8a) Zij betaalden voor diensten *die* nooit *geleverd werden*.
- (8b) Zij betaalden voor diensten *die* nooit *werden geleverd*.
- (9) Wir sind froh, *dass* der Zug pünktlich *angekommen ist*.
- (10a) Wij zijn blij *dat* de trein op tijd *aangekomen is*.
- (10b) Wij zijn blij *dat* de trein op tijd *is aangekomen*.

An den oben angeführten Beispielsätzen, in denen das Prädikat aus einem Hilfsverb und dem Partizip II des Vollverbs besteht, wird direkt sichtbar, dass es zwischen Deutsch und Niederländisch zu einer auffallenden Differenz in der Stellung des finiten Verbs kommt. Im Deutschen steht es hinter dem Vollverb und diese Regel wird in derartig geformten Prädikaten konsequent befolgt. Das Stellungsprinzip, das dieser Abfolge zugrunde liegt, wird „rechts bestimmt links“ genannt, d.h. jedes Verb im Verbalkomplex bestimmt die Ausdrucksform des Verbs, das links von ihm steht (Engel, 1999, S. 498).

Das Niederländische wird hier aber durch eine Besonderheit in der Wortstellung gekennzeichnet: in derartig gebauten zweiteiligen Verbalkomplexen sind im Nebensatz zwei Stellungsvarianten des Hilfsverbs möglich– eine, wo das Hilfsverb dem Vollverb folgt (6a, 8a, 10a), die mit der Wortfolge im Deutschen übereinstimmt, und zweite, wo das Hilfsverb dem Vollverb vorausgeht (6b, 8b, 10b). Diese hat im Hochdeutschen keine Entsprechung. Der zweiten Abfolge im Niederländischen liegt ein dem Deutschen entgegengesetztes Prinzip der Anordnung der Verben zugrunde, nämlich „links bestimmt rechts“. *Algemene Nederlandse Spraakkunst* stellt hierzu fest: „Im allgemeinen ist es so, dass jedes Verb etwas über das Infinitiv oder die Infinitiven, die rechts von ihm stehen, aussagt“ (1997, S. 1057; übers. E.J.).

Wann werden demzufolge die angeführten Stellungsvarianten in der sprachlichen Verwendung gebraucht? Sind sie ohne weiteres austauschbar? Die Wahl der jeweiligen Anordnung, wobei beide als korrekt gelten, ist im Prinzip frei und richtet sich nach dem persönlichen Vorzug des Sprechers. Doch bei der Entscheidung für die eine oder andere Folge sind auch bestimmte Tendenzen zu beobachten. So wird in der gesprochenen Sprache die a-Form vorgezogen, während die b-Folge eher für die schriftliche Verwendung typisch ist, besonders in journalistischen Texten (ANS, 1997, S. 1068). Die Verteilung der beiden Varianten innerhalb des niederländischen Sprachraumes ist nicht gleichmäßig. W. Vandeweghe (2005, S. 237) vermerkt, dass im Niederländischen, das in Belgien gesprochen wird, die a-Variante überwiegt. J. Stroop (2005, S. 259) beobachtet, dass mit Ausnahme des süd-östlichen Teils der Niederlande die a-Form gebraucht wird. Ein weiterer Faktor, der bei der Wahl der Wortfolge mitspielen kann, ist die gleichmäßige Verteilung der Betonung am Satzende. Wenn sich nämlich unmittelbar vor dem Verbalkomplex ein betontes Element befindet, wird öfter die Folge *Verbum finitum- Verbum infinitum* gewählt. Auch bei trennbar zusammengesetzten Verben im Partizip wird diese Folge öfter verwendet (ANS, S. 1067–1068).

Bei der Handhabung der genannten Variationsmöglichkeiten im Niederländischen treten noch mehr Nuancen auf:

(11) Er behauptete, *dass* diese Reise eine faszinierende Sache *sein kann*.

(12a) Hij beweerde *dat* deze reis een fascinerende zaak *kan zijn*.

(12b) Hij beweerde *dat* deze reis een fascinerende zaak *zijn kan*.

In den obigen Beispielsätzen liegt, ähnlich wie in Sätzen (5–10b), ein zweigliedriges Verbalkomplex vor. Der wesentliche Unterschied besteht aber darin, dass das infinite Verb nicht in der Form eines Partizip II, sondern eines Infinitivs auftritt. Diese Tatsache impliziert relevante Unterschiede in der Verwendung beider Stellungsvarianten im Hochniederländisch (übers. E.J.) (Algemeen Nederlands). Während in Sätzen mit dem Vollverb in Partizip II (6a, 6b, 8a, 8b, 10a, 10b) es wesentlich mehr Freiraum bei der Wahl der jeweiligen Abfolge gibt (vgl. Van de Velde, 1972, 107; De Schutter, 1996, 210; Coussé, S. 138) wird beim Vollverbinfinitiv die Folge mit dem vorausgehenden Modalverb (12a) der Variante mit dem nachgestellten Modalverb (12b) in der Hochsprache vorgezogen. Die Abfolge (12b) ist in ihrer Verwendung weniger frequent, doch in der gesprochenen Sprache, besonders im Norden und im Nord-Osten der Niederlande anwesend (s. ANS, 1997, 1072, Vandeweghe, 2005, S. 237). Diese Anordnung stimmt auch mit der einzig möglichen Form im Deutschen (11) überein. Was die gegenwärtig im Niederländischen vorherrschende Tendenz, um im Verbalkomplex mit dem Vollverbinfinitiv das finite Verb dem infiniten voranzustellen, betrifft, sei auf eine von E. Cousse (2003) durchgeführte diachronische Analyse der Stellungsvarianten der Verben im Verbalkomplex des niederländischen Nebensatzes verwiesen, wonach die im Laufe der historischen Entwicklung verblasste Eigenbedeutung der Hilfs- und der Modalverben der Veränderung ihrer Position bezüglich des Vollverbs möglicherweise zugrunde liegen kann. Um die ursprüngliche Stellung Bestimmungswort-Hauptwort zu bewahren, verändert das gebeugte Verb, das durch seine verblasste Bedeutung zum Hilfsverb geworden ist, seine Position hinter dem Infinitiv und geht im voraus. Ob sich tatsächlich dieser Prozess im Niederländischen vollzogen hat, werden weitere Untersuchungen beweisen.

Weitere interessante Befunde stellen wir bei der Gegenüberstellung von mehr ausgebauten Verbalkomplexen fest. Dabei lassen sich weitere Unterschiede zwischen den beiden Sprachen beobachten.

(13) Man erwartete, *dass* die Angelegenheit schnell *erledigt werden kann*.

(14a) Men verwachtte *dat* deze zaak snel *geregeld kan worden*.

(14b) Men verwachtte *dat* de zaak snel *kan worden geregeld*.

Im obigen 3-teiligen Verbalkomplex, in dem das Hauptverb die Form des Partizips II hat, wird im Deutschen das Prinzip „rechts bestimmt links“ konsequent befolgt, d.h. die Personalform des Verbs schließt den Verbalkomplex ab, ihr geht diejenige Form voraus, die als nächste in die Personalform umgewandelt werden kann, der wiederum das Vollverb als letztes Element links vorausgeht (vgl. Helbig/Buscha, 1999, S. 109). Im Niederländischen werden wir dagegen erneut mit Varianten in der Abfolge innerhalb der verbalen Gruppe konfrontiert. Das Partizip II des Vollverbs steht entweder am Anfang (14a) oder am Ende (14b) des Verbalkomplexes, wobei die Anordnung des Hilfs- und Modalverbs untereinander in beiden Fällen gleich bleibt, d.h. die Personalform (*kan*) geht jeweils dem Infinitiv (*worden*) voraus. Die Struktur mit dem Vollverb an erster Stelle links (14a) wird als die meist gebräuchliche Form im gesprochenen Niederländisch in den Niederlanden betrachtet (s. ANS (1997, S. 1069). Die Folge mit dem Vollverb äußerst rechts (14b) wird dagegen vor allem im geschriebenen Niederländisch verwendet (s. ANS [1997, S. 1069]). Die beiden geltenden Wortfolgen des Niederländischen (14a, 14b) weisen keine Gemeinsamkeiten mit dem Hochdeutschen auf (13).

Aufschlussreich erscheint in diesem Zusammenhang die Gegenüberstellung von Verbalkomplexen, die die sogenannten Ersatzinfinitive enthalten, d.h. infinitivförmige Partizip II- formen von Modalverben:

*(15a) Sie war erstaunt, *das* sie *antworten müssen hat*.

(15b) Sie war erstaunt, *dass* sie *hat antworten müssen*.

(16a) Zij was verbaasd *dat* ze *antwoorden moeten heeft*.

*(16b) Zij was verbaasd *dat* ze *heeft antwoorden moeten*.

(16c) Zij was verbaasd *dat* ze *heeft moeten antwoorden*.

Wie die Beispiele illustrieren, kommt es im Deutschen zu einer Abweichung in dem bis dahin strikt befolgten Stellungsprinzip „rechts bestimmt links“ innerhalb des Verbalkomplexes. In Sätzen diesen Typs erfolgt nämlich eine Verschiebung der Personalform des Verbs von der sonst immer geltenden Position am Ende des Verbalkomplexes rechts auf die äußerste Position links. Nach Duden (2006, S. 481) gilt die abweichende Abfolge (15b) als obligatorisch und die zu erwartende Folge (15a) wird als grammatisch unkorrekt gewertet. Im Niederländischen ist die Wortfolge im Satz (16c) die meist übliche (Vandeweghe, 2005, S. 238). Hier gilt das Prinzip „links bestimmt rechts“. Die Personalform steht als erste links vor dem Infinitiv. Das Vollverb, auch in der Form eines Infinitivs, nimmt die letzte Position ein. Diese Abfolge hat keine Entsprechung im Deutschen. Die mit der deutschen Sonderstellung (15b) übereinstimmende Anordnung der Verben in (16b) gilt im Niederländischen als ungrammatikalisch. Die Reihenfolge (16a), wenngleich nicht ausgeschlossen, wird nicht empfohlen (Vandeweghe, 2005, S. 238).

Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass auch im Deutschen innerhalb des Verbalkomplexes Variationsmöglichkeiten vorkommen können. In einem Verbalkomplex, der das Hilfsverb *werden* enthält, wird die Sonderwortfolge (17b) neben der Normalwortfolge (17a) zugelassen (Duden, 2006, S. 482):

(17a) Ich glaube, *dass* ich das Auto bald *verkaufen müssen werde*.

(17b) Ich glaube, *dass* ich das Auto *werde verkaufen müssen*.

(18a) Ik geloof *dat* ik de auto binnenkort *zal moeten verkopen*.

*(18b) Ik geloof *dat* ik de auto binnenkort *verkopen moeten zal*.

Laut Duden (2006, S. 481) „gilt dies vor allem, wenn zwei reine Infinitivformen einander am Satzende nachfolgen. In solchen Fällen kann oder muss eine Sonderregel angewandt werden. Sie verlangt, dass das Verb, das den letzten der beiden Infinitive regiert, dem infiniten Vollverb unmittelbar vorangeht, das heißt, er hat seinen Platz am Anfang der rechten Satzklammer und nicht an dessen Ende, wie nach der Normalregel zu erwarten wäre“. Damit verliert die im Deutschen sonst obligatorische Regel „rechts bestimmt links“ seine Gültigkeit. Im Niederländischen stellen wir die Anordnung „links bestimmt rechts“ (18a) fest. Die Personalform nimmt die erste Stelle links vor den Infinitiven ein. Das Hauptverb rückt an die letzte Stelle im Verbalkomplex. Die Abfolge (18b) gilt als ungrammatikalisch (s. Vandeweghe, 2005, S. 238).

Bei 4-gliedrigen Verbalkomplex, der ein Partizip II des Hauptverbs enthält, beobachten wir folgende Erscheinungen:

(19) Man erwartet, *dass* alle Ministers *vertreten worden sein könnten*.

(20a) Men verwacht *dat* alle ministers *vertegenwoordigd zouden kunnen worden*.

(20b) Men verwacht *dat* alle ministers *zouden kunnen worden vertegenwoordigd*.

Im Deutschen ist der Verbalkomplex konsequent nach dem Grundsatz „rechts bestimmt links“ aufgebaut. Im Niederländischen liegen wiederum zwei Varianten vor, in denen das Partizip II entweder äußerst links im Verbalkomplex (20a) bzw. äußerst rechts an dessen Ende (20b) steht. Die Reihenfolge der Hilfs- und Modalverben untereinander bleibt in beiden Fällen unverändert, wobei die Personalform stets den Infinitiven vorausgeht. Auch hier weicht die niederländische Wortfolge von der deutschen Anordnung vollkommen ab. Beide Abfolgen sind im Hochniederländisch gebräuchlich. Die Form (20b) wird allerdings vor allem in journalistischen Texten verwendet (ANS, 1997, S. 1071).

Wenn im Verbalkomplex im Deutschen das Hilfsverb *werden* als finites Verb auftritt und im Verbalkomplex ein Ersatzinfinitiv vorhanden ist, wobei das Hilfsverb *haben* verbunden mit dem Ersatzinfinitiv im Infinitiv steht, kommt es zur folgenden Abweichung von der Normalfolge der Verbeile des Prädikats:

(21) Man vermutet, *dass* der Redner morgen wegen Erkrankung nicht *wird haben sprechen können*.

(22) Men vermoedt *dat* de spreker wegens ziekte niet *zal hebben kunnen spreken*.

Im obigen deutschen Beispielsatz kommt es zur zweifachen Verschiebung nach links (*wird, haben*). Wie der Duden (2006, S. 482) hierzu ausführt „haben übergeordnete Teile des Verbalkomplexes links von dem Ersatzinfinitiv gemäß den Rektionsbeziehungen zu stehen“. Im Niederländischen bleibt die Folge der Verben gemäß dem Prinzip „links bestimmt rechts“ aufrecht.

Noch längere Verbalkomplexe, die in der ANS (1997, S. 1059) als „stilistisch monstrum dat bovendien moeilijk te interpreteren is“ (stilistisches Monstrum, das darüber hinaus schwer zu interpretieren ist; übers. E.J.) bezeichnet werden, sind in beiden Sprachen zwar denkbar, doch sehr unüblich. Zur Veranschaulichung führen wir zwar grammatisch korrekte, dennoch im Sprachgebrauch selten anzutreffende Beispiele an:

(23) Wir sehen ein, *dass er nicht hat müssen haben angenommen worden sein können.* (bearbeitet nach Hoberg, 1981, S. 32)

(24) Ik hoop dat ik jou wel eens *zou hebben willen zien durven blijven staan kijken.* (bearbeitet nach Van der Lubbe, 1978, S. 275).

Eine interessante Wortfolgeerscheinung innerhalb des Verbalkomplexes im Nebensatz beobachten wir im Niederländischen, wenn im Verbalkomplex das Vollverb ein trennbar zusammengesetztes Verb ist. Neben der völlig mit dem Deutschen übereinstimmenden Verwendung der trennbaren Verben im Nebensatz, wo der trennbare Teil des betreffenden Verbs ihm direkt vorausgeht, kann es zu einer ungewöhnlichen Spaltung der trennbaren Verbteile am Satzende kommen. Zwischen die getrennten Verbteile werden dann die übrigen Prädikatsteile eingeschoben. Diese Variation der Folge im Verbalkomplex ist ebenfalls im Hauptsatz möglich, was mit Beispielen (25, 25a) illustriert wird.

(25) Ik had gisteren mijn kinderen *moeten afhalen.*

(25a) Ik had gisteren mijn kinderen *af moeten halen.*

(26) Ich hatte gestern meine Kinder *abholen müssen.*

* (26a) Ich hatte gestern meine Kinder *ab müssen holen.*

(27) Ich weiss, wo du mich *abholen sollst.*

* (28) Ich weiss, *wo* du mich *ab* sollst *holen.*

(28) Ik weet, *waar* je me *moet afhalen.*

(29) Ik weet *waar* je me *af* moet *halen.*

Möglich sind auch Einschübe mit mehr als einem Element:

(30) Op deze manier merken de mensen duidelijk *hoe* een ruimte er precies *uit* zal gaan *zien.* Aus einer von De Cubber (1973, S. 50) vorgenommenen Untersuchung nach der stets zunehmenden Spaltungstendenz der trennbaren Teile von zusammengesetzten Verben im Niederländischen hat sich ergeben, dass die Modalverben das häufigste trennende Element innerhalb des Verbalkomplexes sind. Die Hilfsverben *hebben* und *zijn* kommen als Trennungselement weniger vor und das Hilfsverb *worden* wurde überhaupt nicht als trennendes Element festgestellt. Derartig gespaltete Konstruktionen kommen vor allem in der Umgangssprache vor, doch bahnen sie sich auch den Weg in der Schriftsprache. Das Auseinandertreten der trennbaren Teile des Hauptverbs ist besonders für die Niederlande typisch. Im Südniederländischen (d.h. im Norden Belgiens) wird es kaum verwendet (vgl. ANS, 1997, S. 1358). Dem Deutschen sind derartige Strukturen fremd. Es sei noch hinzugefügt, dass derartige Wortfolge im Widerspruch zu der allgemein geltenden Tendenz steht, wonach der Verbzusatz im Spannsatz immer am Verb bleibt und das Verbalkomplex in beiden Sprachen von keinen nichtverbalen Satzelementen durchbrochen werden soll (Duden, 2006, S. 480; ANS, 1997, S. 1355, S. 1358; Vandeweghe, 2005, S. 238).

Auch wenn in den oben angeführten Verbalkomplexen (S. 25–29) zwischen Deutsch und Niederländisch keine Übereinstimmung festzustellen ist, sind im Bereich der Durchbrechung

des Verbalkomplexes mit nichtverbalen Elementen, die mit dem Verb eine mehr oder weniger feste Verbindung eingehen, andere Parallelen zu finden:

(30) Dieser Satz galt als Motto, *den* man ihm als goldene Regel *hätte* ans Herz *legen können*.

(31) Ik vond het spijtig *dat* we zo snel *hebben afscheid moeten nemen*.

Der Teil der festen Wendung *ans Herz legen* wird zwischen die verbale Gruppe *hätte legen können* eingeschoben. In der Grammatik von Helbig/Buscha (1999, S. 109) wird erwähnt, dass „zwischen finites Verb und die Infinitive noch andere Glieder (Objekte oder Adverbialbestimmungen) treten“. Auch im Duden (2006, S. 482) wird darauf hingewiesen, dass im Falle der Verwendung der besprochenen Stellungssonderregel (wie im Satz 15b, 17b) ein Satzglied, das eine enge Bindung mit dem Vollverb hat, zwischen das Vollverb und den linken Teil des Verbalkomplexes eingeschoben werden kann. Derartiges Vorgehen kommt aber im Deutschen vereinzelt vor. Das Deutsche hält im allgemeinen sowohl im Haupt- wie auch im Nebensatz an dem Prinzip der Nichtdurchbrechung des Verbalkomplexes. Im Niederländischen ist die Durchbrechung des Verbalkomplexes ebenfalls möglich, auch wenn die Nichtdurchbrechung vorgezogen wird und häufiger vorkommt (ANS, 1997, S. 1358). Es handelt sich dann, ähnlich wie im Deutschen, um Elemente, die mit dem Verb lexikalisch eng verbunden sind. Der nichtverbale Teil der festen Verbindung *afscheid nemen* nimmt zwischen den Verben *hebben moeten* Platz. Erwähnenswert ist in diesem Kontext die Tatsache, dass es im südlichen Teil des niederländischen Sprachraumes (im Norden Belgiens) üblich ist, Teile des Verbalkomplexes mit Elementen, die mit dem Verb nicht lexikalisch eng verwachsen sind, zu durchbrechen:

(32) De werkgever vroeg of de sollicitant *kon* Nederlands *spreken*?

(33) De werkgever vroeg of de sollicitant Nederlands *kon spreken*?

Im Hochniederländisch wird die Folge (32) jedoch als regelwidrig betrachtet (Vandeweghe, 2005, S. 239).

In dem obigen Aufsatz wurde auf eine Reihe von Positionen, die die Verben im Verbalkomplex im Nebensatz im Deutschen und im Niederländischen einnehmen können, eingegangen. Dabei haben wir uns auf die Darstellung einiger in den beiden Sprachsystemen vorkommenden Stellungsmöglichkeiten konzentriert und sie miteinander verglichen. Die Gegenüberstellung von Deutsch und Niederländisch im gewählten Problembereich hat gezeigt, dass die beiden eng verwandten Sprachen, auch wenn sie durch die gleichen morphologischen und syntaktischen Grundsätze, wie mehrteilige Verbalformen und die Endstellung des Prädikats im Nebensatz gekennzeichnet sind, eigene Wege in ihrer selbständigen Entfaltung befolgen. In dem besprochenen Bereich kommt das vor allem in der unterschiedlichen Anordnung der Prädikatsteile im Verbalkomplex zum Ausdruck: das Deutsche wird durch das Prinzip „rechts bestimmt links“ gekennzeichnet, während das Niederländische von dem Grundsatz „links bestimmt rechts“ geprägt wird. Auffallend ist auch die herausragende Tendenz des Niederländischen zur freieren Handhabung der Wortfolge im Verbalkomplex. Sie manifestiert sich vor allem in den auftretenden Variationsmöglichkeiten der Verbstellung, wie auch in der häufigeren Neigung zur Durchbrechung des Verbalkomplexes.

Die Diskussion über die Gründe für die Wahl der einen oder anderen Wortfolgevariante im Niederländischen ist immer noch im Gange. Verschiedene Standpunkte werden

dabei in den Vordergrund gestellt. Neben solchen Faktoren wie die Unterscheidung zwischen Schriftsprache und Umgangssprache, regionale Differenziertheit, persönliche Vorzüge der Sprecher, werden auch rhythmische und semantische Faktoren herangezogen. Eindeutige Regelungen sind aber nicht vorhanden (s. ANS, 1997, S. 1072). Die genannten Wortfolgevarianten des Niederländischen sind im Deutschen in einem sehr begrenzten Umfang anwesend, was auch die wenigen Sonderregeln bestätigen.

Literatur

- Algemene Nederlandse Spraakkunst.* (1997). Groningen/Deurne: Martinus Nijhof, Wolters Plantijn.
- Coussé, E. (2003). Volgordevariatie en herinterpretatie in de tweeledige werkwoordelijke eindgroep in de bijzin. *Taal en Tongval*, 55, 138–156.
- Cubber, W. de (1973). De splitsing van scheidbaar samengestelde werkwoorden in hedendaags proza. *Studios Germanica Gandensia*, XIV, 39–63 .
- Duden. Die Grammatik, Bd 4.* (2006). Mannheim: Bibliographisches Institut&F.A. Brockhaus.
- Dam, J. van. (1972). *Syntax der deutschen Sprache*. Groningen: Wolters Noordhoff Publishing.
- Engel, U. (1972). Syntaktische Besonderheiten der deutschen Alltagssprache. *Gesprochene Sprache. Sprache der Gegenwart*, 26, 199–229.
- Engel, U. (1994). *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH&Co.
- Engel, U. (1999). *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Flämig, W. (1991). *Grammatik des Deutschen*. Berlin. Akademie-Verlag.
- Helbig, G. /Buscha, J. (1999). *Deutsche Grammatik*. Leipzig, Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt-Verlag Enzyklopädie.
- Hoberg, U. (1981). *Wortstellung in der geschriebenen deutschen Gegenwartssprache*. München: Max Hueber Verlag.
- Lubbe, H.F.A. van der (1978). *Woordvolgorde in het Nederlands*. Assen: Van Gorcum.
- Schutter, G. de (1996). De volgorde in tweeledige werkwoordelijke eindgroepen met voltooid deelwoord in spreek- en schrijftaal. *Nederlandse taalkunde*, 1(3), 207–220.
- Stroop, J. (1983). Systeem in gesproken werkwoordsgroepen. *Nederlands dialectonderzoek, artikelen uit de periode 1927–1982* (247–263). Amsterdam: Huis aan de drie grachten.
- Vandeweghe, W. (2005). *Grammatica van de Nederlandse zin*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Velde van de, Marc (1972). Zur Wortstellung im niederländischen und im deutschen Satz. *Linguistische Studien*, I, 76–125.

Streszczenie

Przedmiotem artykułu są wybrane aspekty tworzenia grup czasownikowych w zdaniu podrzędnym w dwóch pokrewnych językach – niemieckim i niderlandzkim. Szczególną uwagę zwrócono na podobieństwa i różnice występujące w obu językach w odniesieniu do problemu szyku czasowników w grupach czasownikowych.

Abstract

The article presents selected aspects of verb phrases in the subordinate clause in two related languages – German and Dutch. It discusses both the similarities and differences in the two languages with respect to word order in verb phrases.

Balanced Teaching: Balance zwischen Geschlossenheit und Offenheit im Fremdsprachenunterricht

Weniger Methodenmanie, sondern mehr Methodenvielfalt – so kann man die methodische Entwicklung und Gestaltung des Unterrichts, auch des Fremdsprachenunterrichts, der letzten Zeit sehen. Ein Blick in die Unterrichtsmethodik zeigt, dass das Beharren nur auf frontal-geschlossenen, lehrerzentrierten oder das Fixieren nur auf subjektorientierte, offen konzipierte Unterrichtsformen keinen Lernerfolg garantieren. Es wird dargetan, dass bei der Umsetzung offener Ansätze ebenso zahlreiche Probleme und Schwierigkeiten wie beim Arbeiten mit geschlossenen Methoden entstehen. Dieser Problemlage kommt eine Auffassung entgegen, die keine Konkurrenz und kein Favorisieren, sondern den sich wechselseitig ergänzenden Anteil beider Positionen, d.h. Geschlossenheit (Kap. 2) und Offenheit (Kap. 3), am Aufbau des (Fremdsprachen)Unterrichts betont. Dies möchte das Konzept eines *Balanced Teaching* (Kap. 4) verwirklichen, das Engelbert Thaler (2010a) in die Unterrichtsmethodik eingeführt hat. Diesem Konzept liegt die Idee einer Balance zwischen geschlossenen und offenen Methoden zugrunde, d.h. das angemessene und reflektierte Miteinander zwischen ihnen als die Chance, selbständige und verantwortungsvolle Lernprozesse im Unterricht, auch im Fremdsprachenunterricht, zu fördern.

1. Allgemeines

Seit dem Aufkommen reformpädagogischer Ansätze wird Geschlossenheit von Unterricht heftig kritisiert. Der lehrerzentrierte Frontalunterricht, der vom Lehrer die Fähigkeit zum *Classroom Management* fordert (Walter, 2003, S. 252), steht somit in starker Kritik, wobei er – wie Walter (1995, S. 206) mit Recht betont – in den Schulen nicht zurückgedrängt oder gar abgeschafft wurde, da dem Lehrenden z.B. aufgrund der Rahmenbedingungen oft keine andere Wahl bleibt, als eine frontale Lernsituation zu gestalten. Gegenwärtig wird jedoch immer stärker die Tendenz erkennbar, der zufolge eine Öffnung der Schule und offener (Fremdsprachen)Unterricht gefordert wird. Von einer solchen Öffnung erhofft man sich, so Thaler (vgl. 2010c, S. 235), die Förderung der Selbständigkeit, die Steigerung der Schüleraktivität, die Erhöhung der Motivation, die Ermöglichung der Binnendifferenzierung und Individualisierung, die Förderung des Sprechens (Abbau von Sprechhemmungen, Freude an Sprache, authentischer Umgang mit Sprache), die Förderung Kooperativen Lernens, die Initiierung ganzheitlichen Lernens, die Auslösung von Kreativität, die Schaffung einer entspannten Lernatmosphäre und die Entlastung des Lehrenden während der Durchführung.

Diese Argumente für offenen (Fremdsprachen)Unterricht klingen einerseits vielversprechend für den Lernerfolg, andererseits aber werden dabei Thaler (2008 und 2010b) zufolge gravierende Probleme offenkundig: hoher Zeitbedarf für die Durchführung des Unterrichts,

schwierige Kontrolle der Ergebnisse (Korrekturaufwand, Überprüfung der sprachlichen Richtigkeit), Mangel an Effektivität (Ertrag, Nachhaltigkeit), Disziplinschwierigkeiten (Unruhe, Chaos), Größe der Schulklasse (Organisation, Arbeitsklima), Ausnutzung durch unmotivierte Lernende, Vorbereitungsaufwand (Planung), Probleme für lernschwache Lernende (Überforderung), Einschätzung der Individualität des Lernenden (Lerntempo, Interessen, Lernerfolg), mangelnde Bereitschaft und Gewöhnung an neue Lernmethoden und 45-Minuten-Takt der Unterrichtseinheit.

Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Überlegungen ist festzustellen, dass es sowohl bei geschlossenen als auch bei offenen Unterrichtsmethoden eine Reihe von kritischen Punkten zu betrachten gilt. In diesem Sinne ist die Suche nach der besten Unterrichtsmethode weitgehend vergeblich. „Die beste Methode gibt es nicht“ (Thaler, 2010a, S. 8). Vielmehr soll eine Entwicklungsperspektive für die Methodenkultur konzipiert werden, die sich als ein reflektiertes und sinnvolles Miteinander geschlossener und offener Methoden versteht (vgl. Rampillon und Reisener, 2004, S. 243).

2. Geschlossenheit des Unterrichts

Wenn viele schweigen und einer spricht, dann nennt man dieses Unterricht.

Mit diesem Vers wird spöttisch und ironisch eine Unterrichtsform ausgelegt, die mit Hilfe von unterschiedlichen Begriffen definiert wird: lehrerzentrierter Unterricht, Frontalunterricht, instruktivistischer Unterricht, *teacher-centred/teacher-fronted classroom* oder *direct instruction* (zu allem Thaler, 2010a, S. 9). Damit ist Geschlossenheit von Unterricht, auch von Fremdsprachenunterricht, markiert. Obgleich diverse Begriffe für die Bestimmung geschlossenen (Fremdsprachen)Unterrichts auftauchen, liegen diesen Ansätzen gemeinsame Aspekte zugrunde. Geschlossener (Fremdsprachen)Unterricht ist ein Unterricht, in dem aufgrund der starken Lehrerzentriertheit bestimmte Interaktionsmöglichkeiten und Kommunikationsverläufe festgelegt, gesteuert und kontrolliert werden (vgl. Gudjons, 2004, S. 23). Im geschlossenen (Fremdsprachen)Unterricht werden diese vom Lehrer geplant und bestimmt. Die Teilnahme der Schüler am (Fremdsprachen)Unterricht ist dagegen nicht aktiv sondern rezeptiv, sie sollen konzentriert zuhören und dem vom Lehrer bestimmten Unterrichtsszenario folgen.

Es mangelt aber nicht an Stimmen, die eine Renaissance des Frontalunterrichts verkünden. Hilbert Meyer und Meinert A. Meyer (1997, 34f.) versuchen mit Argumenten und Anregungen aufzuzeigen, dass der Frontalunterricht doch methodisch ein Weg zur Vermittlung von Selbstständigkeit sein kann, wenn man nach seinen Stärken sucht, statt immer dessen zahlreiche Schwächen überzubelichten. Auch Karl Aschersleben (1999) macht deutlich, dass hinter dem Frontalunterricht tatsächlich ein Potenzial steckt, wenn es aus vorurteilsfreier Perspektive betrachtet wird. Schließlich schlägt Herbert Gudjons (2004) ein neues Konzept des »integrierten Frontalunterrichts« vor, „das sich auf den Zusammenhang frontalunterrichtlicher Phasen mit eigentätigen, selbstverantworteten und selbstgesteuerten Schülerarbeitsformen richtet“ (S. 23). Integration heißt dabei nach Gudjons nicht Addition, mal dieses – mal jenes, wie er es formuliert,

sondern vielmehr die Bezogenheit der diversen Unterrichtsformen und Phasen, was er ein *qualitativ* bestimmbares Verhältnis der unterschiedlichen Formen des Unterrichts zueinander nennt.

Fasst man nun diese Stimmen zusammen, so kann man davon ausgehen, dass der Effekt des Frontalunterrichts mit einer gewissen Einstellung zu ihm korrespondiert. Mit anderen Worten: Man muss sich bemühen, ohne Vorurteile das Beste aus ihm zu machen. Gudjons (2004, S. 23) bezeichnet eine solche (positive) Deutungsperspektive für den Frontalunterricht als dessen neue Funktionsbestimmung; er plädiert also nicht für seine Abschaffung, sondern eben für eine neue Funktionsbestimmung, die drei Aspekte berücksichtigen soll: Der Frontalunterricht gewinnt an Stärke und Potenzial, so seine These, wenn er

- *erstens* zu einer Sozialform des Lehrens und Lernens entwickelt wird, bei der die Aktivitätsformen der Schüler von der Eigentätigkeit über die Selbstverantwortung bis zur Selbststeuerung und zum Kooperativen Lernen gefördert werden,
- *zweitens* im Rahmen der Integration als relevante Phase eigenständige didaktische Funktionen hat,
- und *drittens* modern und professionell konzipiert wird.

Die neue Funktionsbestimmung des Frontalunterrichts berührt seine geschlossene Form, also die Vorliebe für die Unterrichtssteuerung durch die Lehrperson, das frontale Klassenraummanagement und den instruktivistischen, behelrenden Grundmodus, der dafür sorgt, „dass Neugier und Fragehaltung kaum eine Überlebenschance haben und am Ende nur noch die Lehrerinnen und Lehrer die Fragen stellen“ (Decke-Cornill, 2002, S. 14). Mit dieser Berührung betont der Frontalunterricht, auch frontal-geschlossener Fremdsprachenunterricht, die Öffnungsbewegung als Voraussetzung und zugleich als Folge für seine andere (neue) Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung. Und davon handelt das nächste Kapitel.

3. Offenheit des Unterrichts

Die Wurzeln der Öffnungsbewegung liegen in den reformpädagogischen Ansätzen (Tab. 1), die eine *Pädagogik vom Kind her* vertreten. Die Reformpädagogik hat die alte Schule heftig kritisiert. Diese Kritik richtete sich vor allem auf die zentrierte Rolle der Lehrkraft, auf die reine Stoff- und Buchschule, in der es keinen Platz für Individualisierung, Emotionen, Phantasie und Kreativität gab (vgl. Traub, 2004, S. 233). Dagegen plädierten die Reformpädagogen, so Traub weiter, für eine Schule der Freiheit, in der das natürliche Prinzip der Erziehung im Vordergrund steht und eine besondere Betonung der Schüleraktivitäten und der Lebensbezogenheit hervorgehoben wird. In diesem Sinne sollen Lernstoffe anschaulich präsentiert werden, die Lernenden sollen durch entdeckendes bzw. forschendes Lernen »mit Kopf, Herz und Hand« (Johann Heinrich Pestalozzi) zu ihren Erkenntnissen und Fertigkeiten gelangen (ganzheitliches Lernen). Dabei stehen, zumindest in der Reformpädagogik der Weimarer Republik (Peter Petersen, Jena-Plan, Schule als freie, allgemeine Lebensgemeinschaft), lebensnahe komplexe Lernaufgaben und Gruppenarbeit im Mittelpunkt (vgl. Schröder, 2010, S. 257).

Wurzeln	Beispiele
Philosophisch-erkenntnistheoretische Wurzeln	<ul style="list-style-type: none"> • Pragmatismus • Lebensphilosophie • Kritischer Rationalismus • Kritische Steiner Theorie • Postmodernismus
Anthropologisch-pädagogische Wurzeln	<ul style="list-style-type: none"> • DEWEYS und KILPATRICKS Projektmethode • FREINETs Arbeitstechniken • MONTESSORIS Freiarbeit • PARHURSTS Dalton-Plan • PETERSENS Jenaplan • KERSCHENSTEINER, GAUDIG, OTTO, STEINER...
Sozioökonomisch-politische Wurzeln	<ul style="list-style-type: none"> • POPPERS offene Gesellschaft • Bildungspolitische Reformimpulse • Wandlungsprozesse in Kindheit und Jugend • Strukturwandel und <i>soft skills</i>
Lernpsychologisch-spracherwerbstheoretische Wurzeln	<ul style="list-style-type: none"> • PIAGET, BRUNER, AEBLI, WYGOTSKY • Konstruktivismus • Gestalttheorie • Theorie der multiplen Intelligenzen • Neuropsychologische Erkenntnisse
Fremdsprachendidaktisch-methodische Wurzeln	<ul style="list-style-type: none"> • Krise des Fremdsprachenunterrichts • Methodologischer Paradigmenwechsel • <i>Communicative Language Teaching</i> • <i>FringeMethods</i>

Tab. 1. Wurzeln des Offenheits-Paradigmas (Thaler, 2010a, 13f.)

Was bedeutet aber eigentlich diese Offenheit? Um dies zu klären, geht z.B. Krieger (2005, S. 5) vom Wort »offen« aus, das er auf zwei pädagogische Intentionen reduziert: Offenheit nach Innen (Öffnung zum Schüler hin) und Offenheit nach Außen (Öffnung zum Schulumfeld). Mit Offenheit nach Innen wird eine grundlegende innere pädagogische Einstellung zum Kinde und Jugendlichen ausgedrückt.

Ein »Offensein« gegenüber den lernrelevanten Bedürfnissen der Kinder und der Jugendlichen in der Schule; dies gleichsam als Verpflichtung, den einzelnen Schüler trotz aller notwendigen Wissensvermittlung mit seinem Interesse, seinen Bedürfnissen und seinen Möglichkeiten nicht aus dem Auge zu verlieren und ihn durch differenzierte Hilfestellung und Lernangebote zu einer größtmöglichen Selbststeuerung seines Lebensprozesses zu befähigen. (Krieger, 2005, S. 5)

Offenheit nach Außen dagegen bedeutet Krieger zufolge die Bereitschaft des Pädagogen, die Erfahrungsräume in und außerhalb der Schule in schulisches Lernen zu integrieren. Entscheidend für Krieger ist es, sich darüber klar zu werden, dass die Offenheit „eine »ganzheitliche Menschenbildung« durch Individualisierung des Bildungsangebotes und durch Einbeziehung des Lebensraumes in den Schulalltag“ (5) fordert.

In dem Sinne, wie Krieger die Offenheit definiert, entwickelt sich offener Unterricht in einer Lernkultur, der Hanke (vgl. 2005, S. 41) einen besonderen Anspruch auf die Anerkennung von Vielfalt und Verschiedenheit der individuellen Lernbedürfnisse und Lernmöglichkeiten der Lernenden zuschreibt. Es zeigt sich damit sehr wohl, dass offener Unterricht denjenigen Kompetenzen vorbehalten bleiben sollte, „die eine Mitbestimmung der Lernenden in inhaltlicher und/oder politisch-partizipativer Hinsicht ermöglichen“ (Bohl und Kucharz, 2010, S. 19). Dieses Verständnis korrespondiert, wie Bohl und Kucharz weiter ausführen, mit dem Begriff der *Selbstbestimmung*. Dabei weisen Bohl und Kucharz (2010) darauf hin, dass der Grad der Offenheit in jeder Unterrichtskonzeption besser oder weniger gut realisiert werden kann. Das hängt beispielsweise damit zusammen, „dass ein Unterricht mit hohem Offenheitsgrad qualitativ schlecht sein kann, z.B. in dem Sinne, dass schwächere Schülerinnen und Schüler orientierungslos sind oder die Lernumgebung nicht differenziert und anspruchsvoll vorbereitet ist“ (S. 27).

Offener Unterricht kann des Weiteren auch qualitativ schlecht ausfallen, wenn man ihn beispielsweise über den Gruppenparameter „Größe“ betrachtet. Offener Unterricht kann in zu großen Gruppen (Klassen) nur schwer durchgeführt werden. Je größer eine Gruppe (Klasse) ist, desto stärker werden Kontrollmuster und Koordinationsinstrumente (Planung, Steuerung, Regelungen, Standardisierung) bedeutsam (vgl. von Saldern, 1993, S. 22). Mit erhöhtem Koordinationsbedarf nähert man sich also eher der Geschlossenheit des Unterrichts. Noch komplizierter erscheint es, wenn die Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtseinheit unterschiedliche Vorstellungen über die Offenheit (z.B. Offenheit als willkommene Ablenkung) haben oder unterschiedliche Fähigkeiten zur Beteiligung am offenen Unterricht besitzen (vgl. Peterßen, 2000, S. 166). Die mangelnde Disposition der Schülerinnen und Schüler, sich zur Selbständigkeit ausbilden zu lassen, kann verursachen, dass sich die Gruppe (Klasse) wie eine „Wand“ verhält. Außerdem kann offener Unterricht trotz guter Vorbereitung und Einstellung der Lehrkraft scheitern, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht mitmachen oder wenig reagieren, so dass die Lehrperson im Endeffekt den als offen angelegten Unterricht mit geschlossenen Techniken retten muss. Und hier zeigt sich die Stärke eines Lehrers, der durch das Angebot der Methodenvielfalt doch eine Handlungsebene in solchen Lernsituationen erreichen kann (vgl. Claßen, 2013, S. 173). In diesem Sinne, in Anlehnung an Claßen weiter, braucht offener Unterricht keine neuen Lehrer, sondern Lehrer, die sich situationsmäßig orientieren können.

Es gibt aber auch eine andere Seite: Es kann sich zeigen, dass der Lehrer selbst aufgrund seiner Persönlichkeitsstruktur offenen Unterricht nicht durchführen kann, was ihn natürlich nicht als schlechten Lehrer definiert und klassifiziert. Manche Lehrer können geschlossenen Unterricht hervorragend gestalten. Mit Thaler (2010b, S. 164) pointiert: „Ganz unterschiedliche Personen werden zu guten Lehrern – aus ganz unterschiedlichen Gründen“.

Trotz solcher Probleme mit der Umsetzung von Offenheit, denen sich auch der Fremdsprachenunterricht stellen muss, sollte er doch der Forderung nach methodischer Öffnung folgen. Das Prinzip der Öffnung soll in den Vordergrund gestellt werden, denn mit ihm wird versucht, „unter Rückgriff auf reformpädagogische Ansätze und Weiterführung der Ideen von schüler- und handlungsorientiertem Unterricht, den

veränderten Lebens- und Lernbedingungen der Schüler zu entsprechen“ (Latt, 1997, S. 19). Davon ausgehend formuliert Thaler (2008, 144ff.) zehn Parameter offenen Fremdsprachenunterrichts, die die Tabelle 2 auf transparente Weise darstellt:

Parameter	Beispiele
Kommunikative Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Message before form</i> • Prozessorientierung • Situative Flexibilität • Pragmatische Aufgaben
Existenzielle Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> • Ganzheitlichkeit • Multimodales Lernen
Adressatenorientierte Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerorientierung • Differenzierung • Individualisierung
Interpersonelle Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler-Schüler-Interaktion • Schüler-als-Lehrer-Interaktion
Dezisionistische Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> • Mitsprache der SchülerInnen • Autonomie und Selbstbestimmung
Textliche Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> • Offenheit eines Textes • Erweiterung des Lesekanons • Offene Auseinandersetzungen mit Texten
Mediale Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk als Wegweiser • Auditive, visuelle, audiovisuelle, interaktive Medien
Lokale Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> • Verbindungen mit Leben außerhalb der Schule • Partnerschaften, Experten, außerschulische Lernorte
Globale Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> • geografisch-kulturelle Öffnung • inhaltliche Erweiterung der Themen • <i>global education</i>
Fachtranszendierende Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> • fächerübergreifender Unterricht • fächerverbindendes Lernen

Tab. 2 Parameter offenen Fremdsprachenunterrichts (Thaler, 2008, 144ff.)

Die genannten Parameter offenen Fremdsprachenunterrichts sollen dazu führen, die Unterrichtskonzeptionen mit ihrer Zielsetzung, ihren Inhalten, ihren Lernmaterialien, mit den Methoden und Verfahren der Lehrenden wie auch mit den Strategien und Techniken der Lernenden im Sinne des selbstständigen und selbstverantworteten Lernens zu entwickeln (vgl. Rampillon und Reisener, 2004, S. 244).

Offenheit lässt sich nun vor dem Hintergrund dieser Überlegungen „als ein entscheidender Prozess des Heranwachsenden deuten, in dessen Verlauf ein Individuum zum Teilnehmer der [Gesellschaft] wird“ (Tully und Baier, 2006, S. 120). Während in der modernen Gesellschaft sprachliche, kulturelle und religiöse Pluralisierungen komplexer sind und die Wirtschaft Mobilität, Flexibilität und Schlüsselpräferenzen verlangt, ist die

Schule gegenüber diesen gesellschaftlichen Verwerfungen unverändert geblieben (vgl. Decke-Cornill, 2002, S. 16). „Spricht nicht gerade diese Situation für offenen Unterricht? Liegt in der Öffnung nicht auch eine Chance für uns Lehrerinnen und Lehrer?“ fragen Daniela Caspari und Claudia Finkbeiner (1998, S. 251) in einem inszenierten Dialog, der im *Fremdsprachenunterricht* vorliegt. Sie antworten:

Wir müssen nicht mehr Alleskönner, Be-lehrende oder immer nur Lehrende sein, sondern wir haben die Chance, als Lernberater, *caretaker*, Tutor und Helfer zu wirken. Das sind natürlich andere Rollen, als wir in der Ausbildung gelernt haben, und ich weiß auch nicht, ob sich alle Lehrerinnen und Lehrer gleich gut dafür eignen. Es ist wirklich nicht leicht, Verantwortung abzugeben. (Caspari und Finkbeiner, 1998, S. 251).

Mit offenen Formen können die Schüler auf ganz anderen Ebenen Dinge lernen als im lehrergesteuerten Unterricht. Dinge, die für ihr Berufsleben mindestens genauso wichtig sind wie halbwegs anständiges Sprachkönnen. Zum Beispiel, ihr Lernen selbständig zu planen und ihren Erfolg selbst zu beurteilen, oder mit anderen zusammenzuarbeiten. (Caspari und Finkbeiner, 1998, S. 251)

Die Antworten von Caspari und Finkbeiner klingen einerseits vielversprechend und hoffnungsvoll, andererseits sind sie meines Erachtens eine pädagogische Utopie. Denn es gibt methodisch keinen »Königsweg« für gelungene Lernprozesse (Gudjons, 2004, S. 24). Gudjons hat recht, wenn er weiter feststellt, dass weder Gruppenarbeit, Stationenlernen, Freiarbeit noch Projektunterricht den Aufbau von Wissen, die Ausbildung von Kompetenzen und Motivation garantieren. Keine Sozialform allein, so Gudjons, macht effektiven und erfolgreichen Unterricht aus. Umgekehrt gilt nach Gudjons: Auch der alleinige frontal-geschlossene Unterricht setzt sich nicht für die Förderung der heute nötigen Kompetenzen ein. Aufbauend auf dieser überzeugenden Feststellung lässt sich insgesamt sagen, dass „offene Lernarrangements nicht per se positiv [sind] – ebenso wenig wie geschlossene Methoden per se negativ sind. Es gibt guten und schlechten Frontalunterricht, genau so wie es guten und schlechten offenen Unterricht gibt“ (Thaler, 2010c, S. 235). Folgt man diesem Gedanken, so wird deutlich, dass sich in dieser Situation also eine Art Methodenvariation statt Methodenmanie entwickeln soll, um die Unterrichtsqualität erreichen zu können.

4. Konklusion: *Balanced Teaching*

Die Konklusion aus den dargestellten Ausführungen wurde schon eigentlich im letzten Satz des vorangegangenen Kapitels angedeutet: Zum Erreichen der multiplen Ziele sollte man sich nicht auf eine Methode fixieren, vielmehr erreicht man die Unterrichtsqualität durch eine reflektierte Methodenvariation (Helmke, 2004, S. 42). Darüber hinaus stelle ich fest, dass man für fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse nicht von einer sukzessiven Durchsetzung offener Verfahren und einer kontinuierlichen Überwindung geschlossener Techniken ausgehen kann. Im Gegenteil soll es sich vielmehr um Ausgewogenheit und Proportion statt Begrenzung, Dominanz oder Konkurrenz zwischen Geschlossenheit und Offenheit handeln. Dieses Gleichgewicht zwischen ihnen bezeichnet Thaler (2010a, S. 17) als ein *Balanced Teaching*. Dabei bezieht er sich auf die komparatistische Bildungsforschung von Schaeffer/Yoshioka (2000), die das Konzept eines *Balanced Thinking* entwickelt haben.

Diesem Konzept zufolge will unser Denken „einerseits ordnen, strukturieren, systematisieren, andererseits verstehen, kreieren, experimentieren, ausgetretene Wege ebenso gehen wie unbekannte – schließen und öffnen eben“ (Thaler, 2010a, S. 17). Thaler überträgt nun diese Positionen auf den Bereich schulischer Unterrichtsmethodik und empfiehlt das Konzept eines *Balanced Teaching*, das auf eine komplementäre Koexistenz zwischen geschlossenen und offenen Techniken, Verfahren und Methoden verweist. Für dieses Konzept kann Geschlossenheit und Offenheit in fünf verschiedenen Formen ausbalanciert werden (vgl. Thaler, 2010a, S. 18):

- additive Form (die Abwechslung zwischen offenen und geschlossenen Lernarrangements);
- Sandwich-Form (alternierende Arrangements, z.B. Information – Verarbeitung – Information – Verarbeitung);
- komplementäre Form (sinnvolle Ergänzung zwischen geschlossener und offener Methode, z.B. Lehrervortrag zur Vermittlung des literaturhistorischen Hintergrundes, selbständige Anwendung an einem Textbeispiel);
- pragmatische Form (Vermeidung der Schwächen und Nutzung der Stärken von geschlossenen und offenen Methoden);
- gewichtsabhängige Form (geprägt von den diversen Einflussfaktoren: Lehrplan, Stundenplan, Räumlichkeiten, Lernziele, Lerninhalte, berufliche Biografie etc.).

In diesem Sinne steht jede Unterrichtseinheit in ihrer individuellen Balance. Denn sowohl Geschlossenheit als auch Offenheit „stellen verschiedene methodische Zugänge, aber keine Patentrezepte für das Lernen dar“ (Hoffmann, 2010, S. 167). Mit Nachdruck schreibt Gudjons (vgl. 2004, 24) noch dazu, dass vernetzte Wissensstrukturen durch unterschiedliche Zugänge zu einem Thema entstehen. Der jeweilige Einsatz von Geschlossenheit und Offenheit hängt in dieser Hinsicht davon ab, „welche Unterrichtsform unter welchen Voraussetzungen geeigneter ist für die Förderung welcher Ziele“ (Thaler, 2010a, S. 19).

Balanced Teaching ist, wie Thaler weiter sagt, kein revolutionäres Konzept, erfordert kein methodisches Superwissen; ich möchte hinzufügen, in seiner Konzeption ist es auch nicht neu. Zurück aber zu den Ausführungen von Thaler: *Balanced Teaching* soll also vielmehr unter dem Gesichtspunkt des gesunden Menschenverstandes und des pädagogisch-didaktischen Fingerspitzengefühls betrachtet werden. Im engeren Sinne stellt *Balanced Teaching* explizit eine angemessene Variation aus offenen und geschlossenen Methoden in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. In einem weiteren Sinne meint es eine vernünftige und sinnvolle Balance zwischen Offenheit und Geschlossenheit, die in folgenden Bereichen anzustreben ist (vgl. Thaler, 2010a, 19f.):

- Standards: Balance zwischen Kompetenzen und Inhalten;
- Paradigma: Balance zwischen Instruktion und Konstruktion;
- Kompetenzen: Balance zwischen diversen Kompetenzen – und *skills*;
- Themen: Balance zwischen Fremdbestimmung (Staat, Lehrer) und Selbstbestimmung (Lernende);
- Verfahren: Balance zwischen *tasks* und *exercises*;
- Fokus: Balance zwischen *fluency* und *accuracy*;
- Schwierigkeitsgrad: Balance zwischen einfachen, mittleren und schwierigen Aufgaben;

- Lehrerrolle: Balance zwischen *guide on the side* und *sage on the stage*;
 - Schülerrolle: Balance zwischen Wissen, Können und Handeln;
 - Gender: Balance zwischen weiblichen und männlichen Bedürfnissen;
 - Unterrichtszeit: Balance zwischen 45-Minuten-Stunden und *block scheduling*;
 - Lerndimension: Balance zwischen affektiver und kognitiver Dimension;
 - Raumarrangements: Balance zwischen innenschulischen und außerschulischen Lernarrangements;
 - Lehrwerk: Balance zwischen Lehrwerk und alternativen Materialien;
 - Medien: Balance zwischen traditionellen und modernen Medien;
 - Leistungsmessung: Balance zwischen linguistischen und methodischen Kompetenzen;
 - Klassenzimmerdimension: Balance innerhalb von IRF (Impuls-Reaktion-Feedback).
- Beim Versuch, die dargestellten Bereiche im Fremdsprachenunterricht miteinander zu verbinden, schlieÙe ich mich der Feststellung von Claßen (2013) an, dass sie „ein breit gefächertes Aktions- und Einstellungsspektrum [beinhalten]“. Man sollte sich dabei, mit weiteren Worten von Claßen, durch die Vielzahl der Anforderungen nicht abschrecken lassen. Nur im vernünftigen und reflektierten Umgang mit den Balancen lässt sich der Fremdsprachenunterricht effektiv und erfolgreich durchführen. So ist es die Aufgabe des Lehrers, den Fremdsprachenunterricht „nach Machbarkeit und Priorität zu strukturieren, zu planen und durchzuführen“ (S. 176).

Und noch ein letzter Gedanke: Bisher ist in Veröffentlichungen¹ zum Thema „Offener (Fremdsprachen)Unterricht“ kaum etwas zur begrifflichen Differenz zwischen Offenheit und Öffnung zu finden. Dies kann allerdings nicht wundern, denn in Wörterbüchern oder Enzyklopädien werden die Begriffe Offenheit und Öffnung entweder übergangen oder ihre Bestimmung ist sehr bescheiden. So definiert z.B. die *Brockhaus Enzyklopädie* (1971, S. 683) den Begriff der Öffnung als *Aussparung, Lücke, Mündung* und *Aufmachen*. Der Begriff der Offenheit ist dagegen in der *Brockhaus Enzyklopädie* nicht zu finden. Im *Psychologischen Wörterbuch Dorsch* (1994) wird man wiederum mit der umgekehrten Situation konfrontiert, d.h. man findet hier den Begriff der Offenheit und nicht den der Öffnung. Das *Psychologische Wörterbuch Dorsch* (1994, S. 526) geht mit der Erklärung der Offenheit sehr sparsam um und schlägt nur eine deren Bestimmung vor: *Flexibilität*. Im *Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache* (1994) stößt man endlich sowohl auf Offenheit als auch auf Öffnung. Für Offenheit findet sich dort folgende Begriffsbestimmung: *Aufgeschlossenheit, Bereitschaft, sich mit jemandem etwas unvoreingenommen auseinandersetzen* (S. 2427), für Öffnung: *das Öffnen, das Sichöffnen, Stelle, wo etwas offen ist, etwas hinaus- oder hineingelangen kann* (S. 2430).

Auffallend ist in diesen Begriffsbestimmungen, dass man sie nur als Signale bezeichnen kann, als Signale, mit deren Hilfe man einerseits schon eine gewisse Vorstellung bekommt, was Offenheit und Öffnung bedeuten, die aber andererseits für eine vielseitige Reflexion nicht ausreichen. Eine reflektierte Auseinandersetzung mit Offenheit und Öffnung kann jedoch geschehen, wenn man zu konkreten Monographien greift. Für ein tieferes Nachdenken über Offenheit empfiehlt sich z.B. das Buch von Juliane Schröter

1 Hier ist sowohl von deutschen als auch von polnischen Veröffentlichungen im fremdsprachlichen Bereich die Rede.

(2011) *Offenheit: Die Geschichte eines Kommunikationsideals seit dem 18. Jahrhundert*, in dem sie sich auf Bewertungen von Offenheit für die individuelle Kommunikation konzentriert, „bei der ein Kommunikationspartner den anderen als Individuum wahrnimmt oder beide einander als Einzelperson ansehen [. . .]“ (Schröter, 2011, S. 4). Zu einer Reflexion über Öffnung lädt dagegen das Buch von Claus Otto Scharmer (2009) *TheorieU – Von der Zukunft her führen* ein, in dem er eine *Theorie U* entwickelt. Diese Theorie setzt sich mit den drei Öffnungen – des Denkens, des Fühlens und des Willens – auseinander, die als das Ganze die Qualität des Lernens ausmachen (vgl. Scharmer, 2009, S. 13). Dabei können die erwähnten Bücher nicht als die einzige Basis betrachtet werden. Entscheidend ist jedoch, dass sie eine Annäherung an die Begriffe Offenheit und Öffnung bieten und einen Spielraum für mögliche reflektierte Zugänge zu ihnen öffnen. Ob man danach durch solche Reflexion offener ist oder ob die Gedanken aus solcher Reflexion etwas in uns öffnen, muss sich zeigen.

Literatur

- Aschersleben, K. (1999). *Frontalunterricht – klassisch und modern*. Neuwied: Luchterhand.
- Bohl, T./Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Brockhaus Enzyklopädie*. (1971). Bd. 13. Wiesbaden: F.A. Brockhaus.
- Caspari, D./Finkbeiner, C. (1998). Formen der Öffnung im Fremdsprachenunterricht: ein Gedankenaustausch. *Fremdsprachenunterricht*, 42/51, 249–253.
- Claßen, A. (2013). *Classroom-Management im inklusiven Klassenzimmer. Verhaltensauffälligkeiten: vorbeugen und angemessen reagieren*. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.
- Decke-Cornill, H. (2002). Fremdsprachenunterricht zwischen Geschlossenheit und Öffnung. W. Melde und V. Raddatz (Hg.), *Innovationen im Fremdsprachenunterricht. Teil 1. Offene Formen und Frühbeginn* (13–22). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Dorsch, F. von/Häcker, H./Stapf, K.H. (Hg.). (1994). *Psychologisches Wörterbuch Dorsch*. Seattle [u.a]: Huber.
- Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*. (1994). Bd. 5. Mannheim [u.a.]: Dudenverlag.
- Gudjons, H. (2004). Frontalunterricht im Wandel. Auf dem Weg zur Integration in offene Unterrichtsformen. *Pädagogik*, 1, 22–26.
- Hanke, P. (2005). *Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Lehr-Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Hoffmann, S. (2010). Sozialformen. W. Hallet/F.G. Königs (Hg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (164–168). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Krieger, C. G. (2005). *Wege zu Offenen Arbeitsformen: Leitfaden zur Unterrichtsgestaltung für die Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Latt, W. (1997). Schritte zu einem Offenen Unterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 4, 19–21.

- Meyer, H./Meyer, M. A. (1997). Lob des Frontalunterrichts. Argumente und Anregungen. *Friedrich Jahresheft XV. Themenheft: Lernmethoden – Lehrmethoden. Wege zur Selbständigkeit*, 34–37.
- Peterßen, W. H. (2000). *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. München [u.a.]: Oldenbourg.
- Rampillon, U./Reisener, H. (2004). Methodenkultur im Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 4, 243–248.
- Saldern, M. von. (1993). *Gruppengröße – eine humanökologische Perspektive*. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Scharmer, C. O. (2009). *TheorieU – Von der Zukunft her führen*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Schröder, K. (2010). Reformpädagogik. C. Surkamp (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (257–258). Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Schröter, J. (2011). *Offenheit: Die Geschichte eines Kommunikationsideals seit dem 18. Jahrhundert*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Thaler, E. (2008). *Offene Lernarrangements im Englischunterricht*. München: Langenscheidt.
- Thaler, E. (2010a). *Lernerfolg durch Balanced Teaching*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Thaler, E. (2010b). Lehrer und Lehrerrolle. C. Surkamp (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (162–164). Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Thaler, E. (2010c). Offener Unterricht. C. Surkamp (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (234–236). Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Traub, S. (2004). Offener Unterricht: Ein Begriff mit vielen Facetten. *Französisch heute*, 3, 232–241.
- Tully, C. J./Baier, D. (2006). *Mobiler Alltag. Mobilität zwischen Option und Zwang – Vom Zusammenspiel biographischer Motive und sozialer Vorgaben*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walter, G. (1995). Frontalunterricht. K.-R. Bausch/H. Christ/H.-J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (204–206). Tübingen und Basel: Francke Verlag.
- Walter, G. (2003). Frontalunterricht. K.-R. Bausch/H. Christ/H.-J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (251–254). 4. Aufl. Tübingen und Basel: Francke Verlag.

Streszczenie

Myszę przewodnią niniejszego artykułu jest odejście od monokultury metod nauczania języków obcych w kierunku różnorodności metodycznej. Konceptcją wyrażającą ten trend jest *Balanced Teaching* – podejście, które odrzuca konkurowanie i faworyzowanie metod nauczania języków obcych zorientowanych na kategorię hermetyczności i otwartości. *Balanced Teaching* zakłada ich współistnienie oraz proponuje zachowanie równowagi pomiędzy nimi w nauczaniu języka obcego.

Abstract

The article is devoted to the diversification of foreign language teaching methods. The *Balanced Teaching* approach accurately represents this approach since it rejects competition between the foreign language teaching methods which focus either on hermeticism or on openness. *Balanced Teaching* assumes their coexistence and suggests their remaining in balance in foreign language teaching.

Gli studenti dai capelli d'argento in prospettiva sociolinguistica. Il processo di insegnamento-apprendimento di una LS nella terza età

Introduzione

Viviamo in una società che sta progressivamente invecchiando. Tanto è vero che negli ultimi settant'anni l'aspettativa di vita mondiale è cresciuta in modo sensazionale: a partire dagli anni Cinquanta un incremento della longevità ha comportato un aumento di 20 anni. La distribuzione della speranza di vita però non è uniforme – si notano subito le differenze per continente: il più longevo è infatti l'Europa. Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, in Europa la speranza di vita media ha raggiunto il livello di circa 80 anni (alla nascita) a seconda del Paese e del genere (di norma le donne vivono mediamente fino a 5 anni in più degli uomini). Le proporzioni tra i giovani ed i vecchi nella popolazione stanno dunque cambiando: in Europa un individuo su cinque ha 60 o più anni. Ovviamente, differenze notevoli si riscontrano fra diverse parti del mondo e particolarmente tra i Paesi sviluppati e quelli in via di sviluppo. A prescindere dalle differenze geopolitiche, generalmente la percentuale delle persone che hanno raggiunto o superano i 65 anni di età aumenta sistematicamente e porta con sé importanti implicazioni socio-economiche (Giddens, 2008, pp. 184–185). Di fronte a questo rapido mutamento del quadro demografico nel mondo, cresce l'interesse verso l'anzianità in tutti i settori della vita sociale, compresa anche la formazione permanente. Infatti, visto il tempo di vita prolungato da una parte e il veloce sviluppo del mondo contemporaneo dall'altra (basta guardare il potere di Internet), l'educazione continua è più necessaria che mai e deve includere tutte le generazioni prestando una speciale attenzione a quelli che, se non aggiornati, corrono il rischio di essere socialmente emarginati, posti in disparte, esclusi. Ed oggi giorno anche le competenze linguistiche, almeno basilari, appartengono alle abilità standard e chi non impara le lingue straniere, soprattutto inglese, viene lentamente marginalizzato.

La terza e la quarta età come categorie sociologiche e come oggetto di studio

L'età, in quanto categoria biologica e sociale, è da trattare, come del resto molti altri concetti in sociologia e linguistica, in termini di un continuum (Worach-Kardas, 2002, p. 314). Con la nascita comincia il processo di maturazione, per non chiamarlo subito invecchiamento, che dura tutta la vita ed è un susseguirsi di diverse tappe: dall'infanzia, attraverso l'adolescenza, maturità di un adulto si arriva alla vecchiaia. Bisogna comunque osservare che in ogni fase ci sono ulteriori sottocategorie. Nel contesto dell'anzianità

i sociologi distinguono due periodi: la terza età e la quarta età. La soglia è difficilmente definibile e condizionata dallo stato di salute sia psichica che fisica dell'individuo. Inoltre, il passaggio è spesso graduale. Ma generalmente la terza età offre ancora una qualità di vita buona, se non ottima, e permette di partecipare pienamente alla vita sociale. La quarta età, per contro, si riferisce alla vera e propria vecchiaia, accompagnata dalle malattie e dolori fisici, al tempo in cui l'individuo non è più così autonomo e indipendente quanto prima (Giddens, 2008, p. 188). Considerando comunque lo sviluppo medico e tecnico, la qualità di vita anche negli ultimi anni di essa è destinata a migliorare.

Nella gerontologia di stampo psicologico e sociale, che studia appunto i fenomeni propri dell'invecchiamento non limitandoli comunque esclusivamente alla natura biologica, si sottolinea l'importanza della possibilmente piena partecipazione alla vita sociale attraverso la formazione. L'apprendimento permanente svolge un ruolo significativo nell'invecchiamento attivo ed è una *conditio sine qua non* per il *successful ageing*. La terza età che studia, che apprende, che vede con favore la possibilità di accrescere le proprie conoscenze e sviluppare i propri interessi e che mette a profitto sia l'*input* sia il tempo libero, riesce a entrare in una dimensione capace di valorizzare e potenziare uno stile di vita positivo, sereno e salutare (Gerardi e Peirone, 2009; Lucchetti, 1999). Indubbiamente le persone anziane incontrano ostacoli per l'educazione formale, hanno specifiche esigenze di apprendimento nonché numerose limitazioni.

Il profilo dell'apprendente dai capelli d'argento

Riducendo la complessità dell'intero fenomeno, gli attori principali in gioco all'interno del processo di apprendimento di una LS sono due: la lingua obiettivo e il soggetto che intraprende il difficile cammino di acquisizione di una nuova lingua (Villarini, 2005, p. 71). Non si può confondere comunque il suddetto processo di apprendimento di una LS con l'intero atto glottodidattico, in cui – oggi come prima – si possono individuare tre componenti fondamentali e interrelate, ovvero oggetto (lingua), soggetto (apprendente) ed agente (insegnante, mezzi didattici) (Diadori, 2005, p. 87).

I fattori che condizionano il successo dell'apprendimento linguistico relativi all'apprendente si possono dividere, generalmente, in due gruppi. Al primo appartengono i fattori interni, che si riferiscono alle caratteristiche relative all'età, al carattere, alla motivazione, all'attitudine ed alla personalità del soggetto, mentre il secondo gruppo è costituito dai fattori esterni, ovvero l'ambiente in cui avviene il processo linguistico e le caratteristiche del rapporto tra apprendente e *input* linguistico. I fattori interni ed esterni interagiscono sinergicamente ed insieme ai fattori relativi alle caratteristiche della lingua obiettivo, condizionano l'esito dell'apprendimento di una lingua straniera (Villarini, 2005, p. 71). Tra i fattori interni, uno dei più importanti è senz'altro l'età dell'apprendente. È vero che non è mai troppo tardi per cominciare a studiare una lingua straniera, ma allo stesso tempo bisogna ricordarsi che l'esito degli sforzi rimane in una stretta relazione con l'età di chi affronta la sfida. Sembra ampiamente condiviso che esiste un forte rapporto tra l'età e l'esito del processo di apprendimento e che la regola è la seguente: più si è giovani, più facile è imparare la lingua (Roche, 2005, p. 37). Villarini (2005) sostiene: "I bambini apprendono con più facilità degli adulti una LS, e certamente essi raggiungono risultati

migliori nei livelli di acquisizione delle regole fonetiche di una lingua” (p. 72). Gli adolescenti e gli adulti dispongono comunque di una più sviluppata e raffinata capacità di riflessione sulla lingua e quindi troveranno più facile padroneggiare le regole sintattiche e pragmatiche della lingua obiettivo. Gli studi svolti in ambito neurologico cercano di chiarire le modalità dell'apprendimento in relazione al fattore dell'età. I risultati hanno mostrato che una parte di cervello si specializza nell'assolvere a determinate funzioni secondo un processo che viene chiamato lateralizzazione. Il suddetto processo, pur essendo geneticamente predeterminato, ha necessità di un certo lasso di tempo per completare la definitiva maturazione psicologica dell'individuo. Qui subentra il concetto di età critica, definito anche come soglia critica o prossimale oppure periodo critico (ted. *Kritische Periode*, ingl. *critical period*) coincidente con il compimento del processo di lateralizzazione, introdotto dallo psicologo Eric Heinz Lenneberg, il quale lo stabilisce approssimativamente per il quindicesimo anno della vita (Roche, 2005, p. 38). L'ampia letteratura dedicata a questa problematica è riassumibile in due posizioni riguardo ai rapporti tra lo sviluppo neurologico della persona e il suo processo di acquisizione della lingua. Alcuni studiosi sostengono che esista una sola età critica, altri individuano diverse soglie critiche ognuna delle quali condiziona un'altra abilità linguistica. La prima ad affermarsi è quella relativa alla fonetica, seguita da quella sintattica, e infine, quella pertinente agli aspetti semantici e pragmatici che possono arrivare anche molto in là negli anni (Villarini, 2005, pp. 72–73).

Dalla prospettiva metodica dell'insegnante bisogna sottolineare che il lavoro con gli adulti mostra alcune caratteristiche diverse rispetto al lavoro con altri gruppi. Qui la motivazione dell'apprendente, che non è costretto a frequentare le lezioni, deve essere mantenuta al livello alto. In altre parole: il corso deve essere attraente ed interessante perché rimanga pieno. Poi, considerando diversi obblighi, gli adulti si permettono di mancare alle lezioni secondo i loro bisogni. Naturalmente, le mansioni professionali non sono più un ostacolo per gli anziani, ma in questa fascia di età subentrano i problemi di salute. Oltre alle frequenti assenze per motivi elencati prima, un altro aspetto problematico nel lavoro con gli adulti sono le abitudini, spesso sbagliate, inefficienti, “all'antica”, che gli apprendenti, in base alle loro esperienze precedenti, considerano tipici ed utili nell'apprendimento, “perché così hanno sempre studiato” (Komorowska, 2005, p. 46). Inoltre, la memoria dell'apprendente in là con gli anni non è più quella di prima. Con l'aumentare dell'età dagli studenti dai capelli d'argento si notano anche problemi di vista e di udito.

Le competenze linguistiche dei seniores polacchi in base ai dati statistici

L'indagine svolta dall'Istituto di ricerca polacco CBOS nel 2012 e il progetto sociale *Diagnoza Społeczna* realizzato nel 2011 prevedono diverse domande che permettono di monitorare i livelli di conoscenza delle lingue straniere a partire da una valutazione soggettiva degli intervistati polacchi. Risulta che nel 2012 il 51% della popolazione polacca dichiara di conoscere, se pur a livelli diversi, almeno una lingua straniera. La conoscenza di due oppure tre e più lingue straniere caratterizza, rispettivamente, il 12% e il 2% dei polacchi. La conoscenza delle lingue straniere non è uniforme in diverse classi di età: sono gli anziani ad avere un livello di conoscenza delle lingue straniere scarso e inferiore

a quello delle nuove generazioni. Tra le persone di 65 anni e più solo il 19% dichiara di conoscere almeno una lingua straniera rispetto all'64% delle persone di 18–24 anni. Anche la padronanza di due lingue straniere varia con l'età: dal 21% tra i giovani (18–24 anni) al 6% tra gli anziani di 65+ anni (Boguszewski, 2012, p. 14). Con riferimento al tipo di lingue straniere conosciute, nel 2011 la prima lingua straniera è stata inglese, diffuso vastamente tra i giovani (29,9%) per poi essere minore all'aumentare dell'età (2,1% delle persone di oltre i 65 anni). Le differenze generazionali di altro tipo si vedono nel caso della conoscenza del russo: nel 2011 la quota di persone che conoscono il russo è ancora elevata tra le persone di 35–64 anni (12%), mentre, al contrario, bassa tra i giovani fino ai 24 anni, pari al 2,5% (Czapliński e Panek, 2012, p. 44).

Considerando il fatto che gli anziani polacchi sono già *a priori* un gruppo che si distingue *in minus* per quanto riguarda le abilità linguistiche, si può sostenere che appunto in questo settore di sapere bisogna organizzare dei corsi di aggiornamento, investendo nelle competenze così importanti, ma così trascurate. Purtroppo mettersi al passo con la partecipazione degli anziani all'apprendimento permanente rimane una delle principali sfide non solo in Polonia, ma anche in molti altri paesi.

Le modalità dell'insegnamento linguistico dedicate ai seniores

Dove si possono recare i seniores polacchi se vogliono partecipare ad un corso di lingua? Jaroszevska, dopo aver analizzato i regolamenti legali relativi, le strategie politiche e la situazione sul mercato, conclude che le forme d'insegnamento linguistico offerte ai seniores in Polonia non divergono troppo da quelle europee e propone una tipologia che comprende tre gruppi generali di canali di apprendimento delle lingue straniere:

- forme indirette d'insegnamento (didattica a distanza), quali corsi per corrispondenza, audiocorsi di lingue straniere, radiodidattica, teledidattica, corsi multimediali consultabili *online*, scambi di lettere o e-mail con i madrelingua (istituzione di “amico di penna”, ovvero *penfriend*), autodidattica facendo uso dei materiali disponibili sul mercato, come manuali di lingua, dizionari, vocabolari tematici illustrati, stampa quotidiana, riviste tematiche, libri, dispense, videogiochi, *chatbot*, *linguabot*, ecc.
- forme dirette d'insegnamento (didattica frontale), quali lezioni individuali frontali con l'insegnante, diversi tipi di lettori offerti dalle università, organizzazioni, fondazioni, istituti di cultura (spesso parzialmente sponsorizzati dal Governo), corsi di gruppo commerciali, corsi di lingua o soggiorni all'estero (turismo linguistico) ecc.
- forme complementari d'insegnamento (didattica mista), che combinano diverse possibilità e si basano sulle nuove tecnologie (piattaforma *Moodle*, *e-learning*) (Jaroszevska, 2012, pp. 709–711).

Le possibilità offerte dal mercato sono dunque varie, ma tenendo conto della piuttosto bassa altezza della pensione in Polonia e quindi le limitazioni economiche, le vere opportunità sono piuttosto ridotte. C'è chi studia a casa da solo, c'è chi, più pratico di Internet, riesce a trovare dei corsi sul web ed adopera glottotecnologie offerte dalla rete, c'è chi prende lezioni private, c'è chi segue un corso di lingua organizzato, c'è chi parte per una vacanza studio. Ma tutte le suddette forme pongono delle vere difficoltà agli anziani. È raro che si sia esperti di Internet in questa età, è difficile che si abbiano soldi per poter

finanziare le lezioni private o corsi di lingua, è complicato che si possa partire all'estero se si hanno fonti scarse e problemi di salute. Esiste però un'altra alternativa: le università della terza età, che sogliono operare presso vari atenei ed offrono corsi di lingua gratuiti.

Case-study: gli studenti d'italiano presso l'Università della Terza Età all'Accademia di Educazione Fisica a Varsavia

L'Università della Terza Età presso l'Accademia di Educazione Fisica a Varsavia è nata nel 2009 dall'iniziativa di un piccolo gruppo di promotori che si sono mossi nello spirito del volontariato sociale, prendendo in considerazione le esigenze particolari della gente anziana. Questa classe di cittadini si colloca nella società moderna con una sua peculiare specificità e bisogni pertinenti al movimento fisico, all'aggiornamento nel campo salutistico e delle nuove tecnologie e all'apprendimento delle lingue straniere, appunto. Il numero degli iscritti si aggira attorno alla cifra di 50, rappresentata per i tre quarti da donne, che corrisponde alle differenze di genere generazionali. Ai partecipanti vengono offerte lezioni, seminari, attività sportive, *workshop*, eventi, gite, nonché corsi di lingua.

Il gruppo di italiano è stato creato nel settembre del 2012 ed a partire dall'inizio dell'anno accademico 2012/2013 le lezioni si svolgono una volta alla settimana (60 minuti), interrotte solo dalle pause estive ed invernali. Il gruppo comprende da 10 a 12 studenti ed il tasso di intercambiabilità è abbastanza alto: chi lascia il corso per motivi diversi, chi si iscrive a metà semestre. Queste pratiche risultano in una grande eterogeneità delle competenze linguistiche in italiano dei partecipanti. Per esempio nell'ottobre del 2013 si sono inserite 3 nuove partecipanti da cui due non hanno mai avuto nessun contatto con la lingua italiana. Il gruppo è dunque molto eterogeneo sia per quanto riguarda la conoscenza della lingua italiana sia per quanto riguarda l'età dei partecipanti, anche se parliamo ovviamente solo della categoria di età che permette di partecipare all'università della terza età, ovvero il raggiungimento dell'età pensionistica (pensione di anzianità ordinaria o privilegiata anticipata).

In base all'osservazione partecipante si possono elencare alcune caratteristiche generali delle modalità del lavoro con gli studenti dai capelli d'argento. Generalmente gli studenti sembrano motivati ed entusiasti di studiare l'italiano, ma lo spirito di convivialità prevale spesso sull'attenzione. In pratica, sembra che alcuni partecipanti vedano la lezione come un momento per stare insieme più che un momento per imparare. L'atmosfera in classe è positiva e vivace. I partecipanti parlano molto, anche se non sempre in italiano. Poi, non è facile stabilire un ordine nei turni di conversazione, ovvero spesso le persone che parlano sono troppe e non si capisce molto.

Si possono anche osservare grandi differenze tra i partecipanti, il loro atteggiamento, il coinvolgimento, l'*intake* e l'*output*. Generalmente, in base alla motivazione, ai fattori demografico-sociali ed alla situazione familiare-occupazionale si possono individuare i seguenti tipi di studenti dai capelli d'argento:

- E.W., circa 60 anni, appartenente alla "giovane" generazione; attiva professionalmente a tempo parziale; madre e nonna di 2 bambine; nel tempo libero legge e cucina; pratica per diletto diverse discipline sportive, preparata alla lezione al 90%; il compito di casa

fatto, ma senza esagerazione (non tutto è stato tradotto, il lessico non è memorizzato); si esprime con difficoltà, ma quello che dice è corretto, riesce a produrre testi chiari per lo scritto, capisce ed usa espressioni di uso quotidiano, costruisce da sola frasi basilari; sa presentare se stessa, sa descrivere le persone che conosce e le cose che possiede; interagisce in modo semplice, purché l'altra persona parli lentamente e chiaramente e sia disposta a collaborare.

- M.D., 72 anni, appartenente alla generazione intermedia; pensionata; madre e nonna plurima; nel tempo libero adora le parole crociate, il gioco di logica Sudoku, legge molto; sportivamente attiva; preparata alla lezione al 100% (il testo di riferimento è tradotto e ritradotto, varie espressioni sono aggiunte, varie domande relative al testo o meno vengono formulate); comprende molto, sa presentare se stessa e gli altri ed è capace di fare domande e rispondere su particolari personali, quali: dove abita, che cosa le piace, che cosa fa nel tempo libero ecc.; parlando inserisce molte parole dall'inglese, ma quello non la ferma e le permette di interagire con spontaneità.
- B.K., 73 anni, rappresentante della generazione intermedia; pensionata; madre e nonna plurima, nel tempo libero legge e guarda la televisione, sportivamente piuttosto passiva; coinvolta al corso al 100%, sempre preparatissima per quanto riguarda il compito di casa; sempre prima a rispondere alle domande dell'insegnante; interessata alla vastamente intesa cultura italiana; desiderosa di migliorare l'italiano per cui compra ogni tipo di materiali didattici disponibili sul mercato, quali libri, dizionari illustrati, *rozmówki*, schede con i verbi, idiomi; sa esprimersi spontaneamente ed è in grado di interagire con una certa scioltezza, ma gli enunciati non sono senza errori; sa descrivere generalmente aspetti della sua vita, dell'ambiente circostante, comprende i punti chiave di argomenti familiari che riguardano il tempo libero, i passatempi preferiti, i progetti; è in grado di produrre un testo semplice relativo ad argomenti che siano familiari o di interesse personale.
- A.M., 82 anni, rappresentante della "vecchia" generazione; madre, nonna e bisnonna; nel tempo libero ama fare i cruciverba ed altri giochi e leggere i gialli; sportivamente attiva, arriva alla lezione sempre in anticipo, preparatissima, ma spesso non si fa avanti con il compito di casa, si notano le traduzioni dettagliate intorno ad ogni testo di riferimento letto precedentemente in classe; piuttosto timida, parla lentamente inserendo molti vocaboli dal francese, ma capisce molto bene sia il testo scritto che gli enunciati orali; comunica in attività di abitudine che richiedono un semplice scambio di informazioni su argomenti familiari e comuni.

Viste le descrizioni sopra e gli aspetti problematici elencati prima, il lavoro che spetta all'insegnante che lavora con i gruppi di anziani è difficile. Le esigenze ed i bisogni sono molto differenziati. Manca un manuale fatto su misura e perciò si devono cercare i materiali didattici su libri diversi. Non è neanche detto che sia possibile creare curricula orientati a un pubblico così differenziato internamente. Conviene lavorare con le parole crociate (molte di quelle si trovano p.es. nel manuale *Italiano, pronti, via!*), giochi (p.es. gioco dell'impiccato, Battaglia Navale per insegnare a coniugare i verbi, disponibile sul manuale *Domani 1*, o SuperEnalotto per insegnare i numeri, proposto sul manuale *Bravissimo 1*; bisogna preparare le griglie ed i pannelli in anticipo modificando i materiali

dal libro), facili testi di riferimento possibilmente di buona qualità e con grandi lettere, di cui la versione audio corrisponde esattamente alla versione scritta disponibile (p.es. *Nuovo Progetto Italiano 1*), le canzoni, gli indovinelli, i fumetti ed altri esercizi e materiali che fanno ricorso ai passatempi preferiti della classe di età in questione.

Conclusioni

Come dunque lavorare con i seniores? Secondo molti glottodidattici, tra cui Begotti (2006), la didattica delle lingue agli adulti non abbia ricevuto l'attenzione dovuta ad un settore che si espande con grande vigore. Sul mercato appaiono lentamente lavori miranti a colmare questa lacuna, perché la presenza degli apprendenti senior, già percepibile nelle aule di lingua straniera, sarà numericamente sempre più manifesta. Villarini e La Grassa (2010) hanno pubblicato un pregiato libro sull'apprendimento di lingue straniere nella terza età, ma la fascia di persone cui dedicata la ricerca, ovvero gli apprendenti *over 55* (la scelta della soglia di 55 anni di età riguarda, come sostengono gli autori stessi, criteri convenzionali a carattere burocratico-amministrativo e non cognitivo), sembra troppo vasta: come si è mostrato, le differenze delle capacità individuali dei rappresentanti della terza e della quarta età sono considerevoli. Infatti, poco si sa sull'insegnamento linguistico agli anziani veri e propri, ossia gli *over 80*. Così, l'insegnante è praticamente lasciato da solo e deve concepire un programma del corso che meglio si presta ai bisogni dei suoi apprendenti senior. In base alle caratteristiche degli studenti partecipanti al corso d'italiano all'università della terza età presso l'Accademia di Educazione Fisica a Varsavia, si può consigliare di adoperare le forme ludiche (giochi), le attività basate sul divertimento che corrisponde ai passatempi preferiti (cruciverba, rebus, indovinelli), facili testi di riferimento che lasciano spazio alle conversazioni guidate.

Alla fine si può aggiungere un accento umoristico: anche se alcuni studenti dai capelli d'argento non apprenderanno più una lingua straniera, miglioreranno almeno – probabilmente – la loro memoria, capacità decisionali e attività funzionali quotidiane. Così un 57-enne giornalista di *The New York Times*, William Alexander (2014), riassume la sua avventura con il francese: non si sente in grado di avere una conversazione in questa lingua straniera, nonostante vari tentativi e diversi metodi d'apprendimento adoperati, ma almeno è migliorato in modo marcato l'esito di un test di controllo della capacità cognitive (CNS Vital Signs). Il giornalista americano conclude: "Studying a language had been like drinking from a mental fountain of youth" (Imparare una lingua è stato come bere da una fontana della giovinezza mentale; p. 23).

Bibliografia

- Alexander, W. (2014, July 16). The benefits of failing at French. *The New York Times*. http://www.nytimes.com/2014/07/16/opinion/16alexander.html?_r=0
- Begotti, P. (2006). *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri. Risorse per docenti di italiano come L2 e LS*. Perugia: Guerra.
- Boguszewski, R. (2012). *Polacy poznają świat, czyli o zagranicznych wyjazdach i znajomości języków obcych, 2012* http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/ K_148_12.PDF

- Czapiński, J. & Panek, T. (2011). *Diagnoza Społeczna. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Vizja Press&IT.
- Diadori, P. (2005). Bisogni, mete e obiettivi. A. de Marco (a cura di) *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera* (87–115). Roma: Carocci.
- Giddens, A. (2008). *Sociologia* (A. Szulżycka, trad.). Warszawa: PWN.
- Jaroszevska, A. (2012). Typologia form organizacyjnych językowego kształcenia seniorów. *Studia Niemcoznawcze, XLIX*, 709–711.
- Komorowska, H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lucchetti, M. (1999). *Invecchiare bene. Lo stile di vita positivo per la salute e nella dipendenza*. Bologna: il Mulino.
- Peirone, L. & Gerardi, E. (2009). *Il sole della sera. La ricerca del benessere nel passare del tempo*. Torino: Antigone.
- Roche, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.
- Villarini, A. (2005). Le caratteristiche dell'apprendente. A. de Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera* (71–86). Roma: Carocci.
- Villarini, A. & La Grassa, M. (2010). *Apprendere le lingue straniere nella terza età*. Perugia: Guerra.
- Worach-Kardas, H. (2002). Wiek. *Encyklopedia Socjologii, IV* (314–318). Warszawa: Oficyna Naukowa.

Streszczenie

Artykuł dotyczy kształcenia językowego seniorów jako kategorii wiekowej zyskującej na znaczeniu w dobie starzejących się społeczeństw. Wielowymiarowa edukacja ustawiczna, obejmująca także kursy języka obcego, jest ważnym aspektem zapewniania aktywnej starości umożliwiającej czynne uczestnictwo w życiu społecznym *sensu largo*. W artykule omówiono specyfikę akwizycji języka w wieku seniorskim, przedstawiono dane statystyczne dotyczące kompetencji językowych osób po 65. roku życia w oparciu o wyniki badań ogólnopolskich, zaprezentowano typologię form kształcenia językowego osób starszych oraz scharakteryzowano pracę z seniorami z perspektywy glottodydaktycznej na podstawie doświadczeń z uczestnikami kursu włoskiego na Uniwersytecie Trzeciego Wieku w Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie.

Abstract

The paper examines language education of senior learners, whose enrolment in language courses – considering the phenomenon of population aging – is becoming more and more noticeable. A well-organized process of lifelong learning, including also language education, enables senior citizens to fully and actively participate in the rapidly changing social life. The aim of the paper is to describe language acquisition in this age group; to present statistical data about Polish learners over 65 and a typology of educational forms addressed to seniors; and, last but not least, to analyze the glottodidactic process based on participants of the Italian course at the University of the Third Age at the Józef Piłsudski University of Physical Education in Warsaw.

Le sfumature del colore *rosso* in italiano e in polacco – analisi contrastiva

Il presente articolo ha lo scopo di mostrare, in maniera concisa ma esauriente, le gradazioni del colore *rosso* in italiano e *czerwony* in polacco. Il materiale linguistico legato al colore *rosso-czerwony* ed i suoi lessemi riguardanti le tonalità ci mostrano tante somiglianze, ma dall'altro lato, anche tante differenze, a volte sorprendenti.

1. Lo stato delle ricerche riguardanti il campo semantico dei colori primari e delle loro tonalità in italiano e in polacco

A questo punto è bene descrivere il *corpus* principale legato alle ricerche riguardanti il campo semantico dei colori primari e delle loro tonalità in italiano e in polacco su cui mi sono basata. La lingua italiana non ha sviluppato molte ricerche dal punto di vista delle analisi strettamente linguistiche e semantiche sui colori. Il lavoro più importante in questo campo è quello di Maria Grossmann del 1988, intitolato *Colori e lessico. Studi sulla struttura semantica degli aggettivi di colore in catalano, castigliano, italiano, romeno, latino e ungherese*. Dal punto di vista teorico, invece, la ricerca della Grossmann si è basata fondamentalmente sulla lessematica di Eugenio Coseriu.

La lingua polacca deve invece un lavoro pionieristico all'opera scritta nel 1954 da Alfred Zaręba: *Nazwy barw w dialektach i historii języka polskiego* (I nomi dei colori nei dialetti e nella storia della lingua polacca) – un elaborato trattato accuratamente dal punto di vista diacronico e anche da quello dialettale. Recentemente per la lingua polacca le più importanti opere sono quella apprezzatissima di Ryszard Tokarski, *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie* del 2004 (La semantica del colore nel polacco moderno) e *Niepodstawowe nazwy barw w języku polskim, czeskim, rosyjskim i ukraińskim* del 2005 (I nomi delle tonalità dei colori basilari in polacco, ceco, russo e ucraino) di Inna Bjelajewa, in cui l'autrice ha puntato principalmente alla classificazione dei nomi delle gradazioni dei sette cromonimi principali, basando tale classificazione soprattutto sulle definizioni del vocabolario. Il contributo nello sviluppo dello studio semantico dei colori nella lingua polacca è stato anche dato da Mirosława Ampel-Rudolf, che negli anni '90 del secolo scorso ha analizzato i nomi di colori nella lingua polacca sia dal punto di vista lessicale che da quello sintattico.

1.1. La nozione di campo lessicale

“La nozione del campo lessicale è stata spesso definita una svolta cruciale per lo studio del significato, una sorta di rivoluzione copernicana che ha aperto una nuova era nella semantica” (Casadei, 2007, p. 61). L'idea del campo lessicale viene sviluppata negli anni Trenta dell'ultimo secolo dal filologo e linguista tedesco Jost von Trier con buoni risultati

nell'ambito onomasiologico (Cuppari, 2009, p. 23). Trier, comunque, ha applicato la nozione di campo lessicale prima di tutto alla semantica diacronica. Secondo lo scienziato, il limite della semantica diacronica tradizionale era quello di studiare i mutamenti di significato in modo “atomistico”, cioè analizzando l'evoluzione di singoli lessemi, mentre la nozione di campo consentiva di guardare ai cambiamenti nei rapporti di valore tra insiemi di lessemi. La teoria del campo lessicale è basata fundamentalmente sull'assunto strutturalista che i significati siano entità linguistiche e che al di sotto del lessico vi sia una realtà di per sé amorfa, che ogni lingua articola a suo modo, avente come unico accesso la lingua stessa: in tale modo è quindi la lingua a creare i concetti, imponendo la sua peculiare organizzazione a un mondo prelinguistico indifferenziato (Casadei, 2007, p. 63). La teoria del campo semantico unisce il concetto saussuriano di arbitrarietà con il relativismo o determinismo linguistico. Secondo tale ipotesi, è la lingua a determinare la visione del mondo.

Uno dei campi lessicali più famosi è proprio quello riguardante i nomi di colore: *rosso*, *giallo*, *blu*, *verde* ecc. L'insieme di questi lessemi rappresenta il modo in cui sia l'italiano che il polacco strutturano l'area concettuale del colore. Ogni lessema corrisponde a una delle sezioni, che possono costituire a loro volta un'area concettuale che viene strutturata in campo da un altro insieme di lessemi; in tale modo, per esempio, l'area coperta da *blu* è strutturata da lessemi come: *celeste*, *bluastro*, *pervinca* ecc. Le parole collocate nello stesso campo lessicale possono anche rispondere ad altri tipi di ordinamento, può anche capitare che all'interno del campo esse manifestino rapporti semantici di affinità o contrasto, per esempio: nel campo dei colori *blu* e *colore* sono in relazione di iponimia. Un campo lessicale può pure essere definito come l'insieme dei co-iperonimi di uno stesso iperonimo, come per esempio *nero*, *blu* ecc. rispetto a *colore*, e all'iperonimo già nominato E. Coseriu ha dato il nome di “arcillesema”. Mi servirò spesso proprio di tale termine coseriano durante la mia seguente ricerca. Egli intendeva con il termine “arcillesema” un'unità che corrispondesse al contenuto di un intero campo e che potesse o meno essere espressa da un lessema specifico.

1.2. Il colore *rosso* nella gerarchia

L'ispirazione per gli studi moderni sulla semantica del colore è stata data senza dubbio dal lavoro pionieristico dei due linguisti-antropologi, Bernt Berlin e Paul Kay, *Basic Color Terms* del 1969. I due ricercatori americani, sulla base dell'analisi del lessico dei colori di 98 lingue, appoggiandosi su dati sperimentali, comunicazioni personali o fonti pubblicate, sono giunti durante la ricerca ai risultati che hanno confermato l'ipotesi iniziale: la categorizzazione cromatica non è casuale e i punti focali dei termini basilari si assomigliano in tutte le lingue.

La ricerca di Berlin e Kay dice che le lingue diverse codificano un numero diverso di categorie cromatiche fondamentali, esiste un inventario universale di undici categorie percettive che servono come referenti psicofisici ai termini di colore basilari di ogni lingua. Secondo gli scienziati (1969, p. 2), tutte le lingue hanno dei termini per *bianco* e *nero*, e “se una lingua ha tre termini cromatici, allora il terzo termine sarà *rosso*” (If a language contains three terms, then it contains a term for red). Nonostan-

te le discussioni e le critiche al lavoro di Berlin e Kay, l'importante terzo posto nella gerarchia cromatica del colore *rosso* non è mai stato indebolito da nessuno in modo fondamentale.

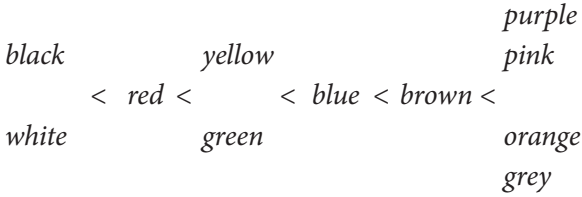


Figura 1. Sequenza temporale di acquisizione dei termini basici ad opera di Berlin e Kay

Per giungere a una definizione di *rosso* e *czerwony* si presenta innanzitutto la necessità di stabilire gli oggetti prototipici e i rapporti che essi giocano nell'ambito del campo semantico legato al colore. Il prototipo per il colore *rosso* è soprattutto il sangue fresco, ma anche il fuoco. Si dice spesso, addirittura, che il *rosso* è il colore del sangue. Anna Wierzbicka ha proposto di concettualizzare il lessema inglese *red* tramite la concezione della parola "sangue". "Red – il colore di cui pensiamo come del colore del sangue" (Wierzbicka 1980, p. 43). Nella sua ricerca la Wierzbicka fa anche delle riflessioni sul colore del fuoco e nota che esso viene spesso associato al colore *rosso*, nonostante il fatto che esista pure un'associazione del fuoco con il colore *arancione* (per lo più il *rosso* e l'*arancio* vengono spesso confusi).

Secondo Tokarski (2004, p. 90), invece, la lingua polacca ha due prototipi legati alla nozione dell'aggettivo *czerwony*: *fuoco* e *sangue*. La Ampel-Rudolf (1994, p. 82) considera invece *kolor krwi* (color sangue) come sinonimo del primo grado del *czerwony*. Nel caso italiano non ci sono le differenze perché già la definizione del *rosso* nel *Vocabolario della Crusca* del 1612 descrive il colore come "simile a quello del sangue", mentre nell'opera di Leonardo da Vinci leggiamo che per dipingere il fuoco ci vuole il colore *rosso* (Da Vinci, 1804, pp. 33, 97), che Leonardo, come se non bastasse, definì come "colore del fuoco".

Secondo Tokarski, il continuo penetrarsi dei motivi del sangue e del fuoco nelle attestazioni del nome *czerwony* rende pressoché impossibile fornire una risposta sulla preminenza di uno di questi motivi sull'altro. Il ricercatore polacco riporta anche esempi poetici in cui il *czerwony* evoca allo stesso tempo il sangue e il fuoco. Altro esempio fornito da Tokarski (2004, p. 82) è quello legato alla simbolica della liturgia cristiana, in cui dal XVI secolo il colore *rosso* poteva essere unito sia al sangue dei martiri sia al fuoco dello Spirito Santo.

Le definizioni del *rosso* e del *czerwony* nei dizionari sono:

Definizione del lessema <i>rosso</i> nei dizionari italiani	Definizione del lessema <i>czerwony</i> nei dizionari polacchi
Identificato col colore del sangue e del fuoco (Devoto e Oli, 1995).	Mający kolor krwi – che ha il colore del sangue (Polański, 2009).
Di colore rosso; incandescente, arroventato dal fuoco (Treccani).	Kolor pierwszego pasma tęczy, kolor krwi – il primo colore dello spettro solare, colore del sangue (Skorupka, 1968).
Di colore che nello spettro solare sta tra il violetto e l'arancio ed è quello caratteristico del sangue, del fuoco, del papavero (Zingarelli, 2013).	Będący koloru pierwszego pasma tęczy, koloru krwi; zarumieniony – il primo colore dello spettro solare, colore del sangue; vermiglio (Szymczak, 1982).

Tabella 1. Definizioni nei dizionari monolingui dei lessemi *rosso* e *czerwony*

Come possiamo notare, le definizioni italiane indicano sia il sangue che il fuoco come il prototipo del colore *rosso*, mentre quelle polacche per il *czerwony* riportano solamente il sangue come il prototipo naturale e primario.

Il color *rosso*, il colore del fuoco e delle fiamme, viene spesso unito alle associazioni legate al color del sangue. Lo si vede pienamente nei nomi delle tonalità del *rosso* tipo: *rosso fiamma* – *plamienista czerwien*, *rosso fuoco* – *ognista czerwien*. L'antica espressione *czerwony kur* (letteralmente *il gallo rosso*) incarna ancora oggi nella lingua polacca il fuoco e l'incendio. Questo colore, lo vediamo presso i pompieri, i loro mezzi di intervento, ma anche gli idranti e gli estintori; il *rosso* è generalmente usato per i mezzi antincendio in tutta Europa.

2. Lessemi appartenenti al campo lessicale dell'arcillessema *rosso* in italiano e *czerwony* in polacco

Il concetto di *rosso* già dall'antichità abbracciava una vasta gamma di sfumature, con le diverse gradazioni: *porpora*–*purpura*, *scarlatto*–*szkarłatny*, *kermes*–*kermes* (colorante), *giacinto*–*hiacynt*, *giacintinto*–*fioletowy* (uso in letteratura), *ametista*–*ametystowy* ecc. I sinonimi più frequenti, almeno settecenteschi (Mayenowa 1966–1998), per *czerwony* sono: *karmazynowy* (cremisi), *purpurowy* (porpora), *purpurzany* (porpora), *szkarłatny* (scarlatto), *rumiany* (rubicondo, vermiglio), *cisawy* (baio, rossomarrone).

Per quanto riguarda il *rosso*: “Nell'Antico Testamento per connotare ciò il cui colore ricordava quello del sangue, si componevano le parole partendo da »dám« che letteralmente significava »sangue«. Anche il termine greco »eruthrós« era impiegato per indicare le tonalità cremisi del sangue, del vino, delle rocce rosse, del rame, il colore degli indumenti tinti con la robbia e naturalmente il sangue stesso; in latino equivalente era »ruber«, da cui deriva la parola italiana rosso” (Luzzato e Pompas, 2010, p. 209).

Il colore *rosso*, presente da secoli in ogni settore della vita umana, abbracciava una vasta gamma di gradazioni che erano incluse tra il *porpora*, il *viola* e l'*arancione*. Nella classificazione italiana dell'arcillessema *rosso* fatta dalla Grossmann (1998, 68) troviamo 44 lessemi delle tonalità di questo colore. I. Bjelajeva (2005, pp. 49–52) che studia invece le sfumature dei colori nelle lingue slave, distingue per la lingua polacca i 25 lessemi del colore prototipico *czerwony*.

Lessema italiano	Traduzione in polacco	Lessema polacco	Traduzione in italiano
1. Amaranto	Amarantowy	1. Amarantowy	Amaranto
2. Aragosta	Czerwonopomarańczowy	2. Bordo	Bordò, bordeaux
3. Arancio	Pomarańczowy	3. Buraczkowy, burakowy	Color barbabietola, rosso scuro
4. Arancione	Jaskrawopomarańczowy, jaskrawy oranż	4. Ceglasty	Mattone
5. Arrossato	Zaczerwieniony	5. Cynobrowy	Cinabro
6. Arrossito	Poczerwieniały, zarumieniony	6. Jarzębinowy	Rosso del sorbo
7. Bordò	Bordo	7. Kalinowy	Rosso del viburno
8. Carne	Cielisty	8. Karmazynowy, karmazyn	Cremisi
9. Carota	Marchewkowy	9. Karminowy	Carminio
10. Ciliegia	Wiśniowy	10. Koralowy	Corallo
11. Corallo	Koralowy	11. Krasny, kraśny	Vermiglio, rubicondo
12. Cremisi	Karmazynowy	12. Krwawy	Sangue
13. Fragola	Truskawkowy	13. Makowy	Papavero
14. Fucsia	Fuksja	14. Malinowy	Lampone
15. Granata	Ciemnoczerwony, kolor granatu	15. Miedziany	Ramato, rame
16. Mattone	Ceglasty	16. Ognisty	Igneo, rosso fiamma
17. Pesca	Brzoskwiński	17. Pąsowy, pąs	Ponsò
18. Porpora	Purpurowy, purpura	18. Pomidorowy	Color Comodoro
19. Ramato	Miedziany	19. Poziomkowy	Fragola (di bosco)
20. Rame	Miedziany, rudawy	20. Purpurowy, purpura	Porpora
21. Rosa	Różowy	21. Rakowy	Color gambero
22. Rosa antico	Pudrowy róż	22. Rubinowy	Rubino
23. Rosa confetto	Blady róż	23. Rumiany	Rubicondo, rosso rubicondo, vermiglio
24. Rosa shocking	Jaskraworóżowy	24. Szkarłatny, szkarłat	Scarlatto
25. Rosato	Różowy	25. Wiśniowy	Ciliegia
26. Roseo	Różowy, rumiany		
27. Rossastro	Czerwonawy, rudawy		
28. Rossiccio	Czerwonawy, rudawy		
29. Rossissimo	Intensywnie czerwony		
30. Rosso bandiera	Czerwień flagowa		
31. Rosso cardinale	Czerwień kardynalska		
32. Rosso fiamma	Ognista czerwień, czerwień ognia		
33. Rosso fuoco	Płomienna czerwień, płomienny czerwony		
34. Rosso lacca	Czerwień lakowa		
35. Rosso Tiziano	Czerwień tycjańska		
36. (Rosso) vino	Kolor wina		
37. Rubicondo	Rumiany		
38. Rubino	Rubinowy		
39. Ruggine	Rdzawy (kolor)		
40. Salmone	Łososiowy		
41. Sangue	Krwawy		
42. Sangue di bue	Ciemna czerwień, czerwono-brązowy		
43. Scarlatto	Szkarłatny, szkarłat		
44. Vinaccia	Czerwonofioletowy		

Tabella 2. Le sfumature degli arcillessemi rosso e czerwony

Avendo in paragone l'elenco delle gradazioni del *rosso* e del *czerwony* possiamo costatare che 14 gradazioni corrispondono esattamente in ambedue le lingue; sono le coppie: *amaranto-amarantowy*, *bordò-bordo*, *ciliegia-wiśniowy*, *corallo-koralowy*, *cremisi-karmazynowy*, *fragola-truskawkowy*, *mattone-ceglasty*, *porpora-purpurowy*, *ramato-miedziany*, *rame-miedziany*, *rudawy*, *rubicondo-rumiany*, *rubino-rubinowy*, *sangue-krwawy*, *scarlatto-szkarłatny*. Altre differenze, come vedremo tra poco, sono l'effetto delle diverse scelte fatte durante la classificazione delle gradazioni dei colori primari dai ricercatori sia italiani che polacchi.

La Ampel-Rudolf (1994, pp. 82–83) a sua volta distingue solamente 18 gradazioni della tonalità del *czerwony*:

- *amarantowy* (amaranto) – rossoviola – il colore x assomiglia ai fiori dell'amaranto;
- *bordo* (bordò) – rosso vivo – il colore x è come il colore del vino (rosso);
- *buraczkowy*, *buraczany*, *burakowy* (color barbabietola) – rosso scuro con la sfumatura violacea – il colore x è come il colore della barbabietola;
- *ceglasty*, *ceglany* (mattone) – rossoarancio – il colore x è come il colore del mattone;
- *cynobrowy* (cinabro) – rosso puro – il colore x è come il colore del cinabro (metallo);
- *karmazynowy* (cremisi) – rosso scuro scuro – il colore x è come il colore del cremisi (colorante);
- *koralowy* (corallo) – rossobiancastro – il colore x è come il colore del corallo;
- *krwisty*, *krwawy* (sangue) – rosso vivo – il colore x è come il colore del sangue;
- *malinowy* (lampone) – rossolivido – il colore x è come il colore del lampone;
- *ognisty* (rosso fiamma) – rossoarancione – il colore x è come il colore del fuoco;
- *pąsowy* (ponsò) – rosso chiaro – il colore x è come il colore del papavero (dal francese);
- *pomidorowy* (color pomodoro) – rosso chiaro – il colore x è come il colore del pomodoro;
- *purpurowy* (porpora) – rosso scuro con la sfumatura violacea – il colore x è come il colore della porpora (colorante);
- *rakowy* (color gambero) – rosso ruggine – il colore x è come il colore del gambero;
- *rubinowy* (rubino) – rosso scuro – il colore x è come il colore del rubino;
- *szkarłatny* (scarlatto) – rosso acceso – il colore x è come il colore dello scarlatto (colorante);
- *wiśniowy* (ciliegia) – rosso scuro – il colore x è come il colore della ciliegia.

Tokarski (2004, pp. 153–154), nel libro sul quale si è basata la Bjelajeva, osserva che l'elenco dei lessemi legati al color *czerwony* è sempre aperto e che il loro apparire nella lingua è differenziato. Le sfumature del *czerwony* tipo: *amarantowy*, *koralowy*, *pąsowy*, *purpurowy*, *rubinowy*, *szkarłatny* sono più frequenti del *cynobrowy*, *jarzębinowy* o *miedziany*. Infatti, i dizionari polacchi non riportano nemmeno le definizioni delle sfumature tipo: *jarzębinowy* o *rakowy*.

Come possiamo vedere, la Grossmann, facendo la ricerca sulle gradazioni del *rosso*, classifica tutte le sue tonalità cominciando dal *rosso scuro* per finire al color *rosa*. Per i linguisti slavi, ossia Tokarski e la Bjelajeva, le tonalità del color *różowy* (rosa) sono descritte separatamente dal color *czerwony*. La Bjelajeva (2005, p. 66), per di più, indica

cinque nomi dell'arcilessema *różowy* (rosa), fra cui troviamo il lessema *łososiowy* (salmone). Nel caso del lessema italiano *salmone*, che secondo la Grossmann fa la parte del campo semantico dell'arcilessema *rosso*, il suo equivalente polacco *łososiowy* viene classificato da Zaręba (1954, p. 78) e Tokarski (2004, p. 173) come quello appartenente all'arcilessema *pomarańczowy*, mentre la Bjelajeva lo classifica come quello attinente all'arcilessema del cromonimo *różowy* (rosa). La ricercatrice spiega che la carne cruda del salmone infatti è *rosa* con le tonalità *arancione*, mentre la carne cotta del salmone, di solito affumicata, ha più la sfumatura *arancione* e decide, servendosi dell'esempio poetico di Tuwim "rozpłatana różowość świeżego łososia" (spaccata rosa del fresco salmone) di classificare il lessema *łososiowy* come quello relativo in polacco all'arcilessema *różowy* (Bjelajeva, 2005, p. 67).

Le differenze riguardanti i lessemi dell'arcilessema *rosso* e *czerwony* sono legate soprattutto agli aggettivi polacchi *rudy* e *ryży*, che riguardano il colore dei capelli. Infatti, la lingua italiana, a differenza del polacco, non ha mai individuato un lessema a parte che descriverebbe esclusivamente il *rosso* dei capelli umani, mentre tale procedimento linguistico nel caso della lingua polacca era cominciato molti secoli fa, ancora tramite il protoslavo (*rydъ*). Nel caso della lingua polacca vale la pena sottolineare che l'aggettivo *czerwony* non è un nome genericamente slavo, perché esso manca nelle lingue slave dell'est (*красный* in russo). Nelle lingue slave esiste comunque un gruppo di aggettivi che hanno la stessa radice (il già nominato *rydъ* che nell'antico slavo descriveva il colore intermedio fra il *giallo* e il *rosso*, mentre *rydъ* proviene a sua volta dall'indoeuropeo *rudh* (Boryś, 2008), che significava "essere rosso") e diversi suffissi; in polacco sarebbero gli aggettivi come: *rudy*, *rusy* (quasi in disuso), *rydzy*, *ryży*, *rdzawy* che riguardano (tranne *rdzawy*) il colore dei capelli e della pelle nel caso degli uomini e del pelo nel caso degli animali (Zaręba, 1954, p. 29). L'espressione *czerwone włosy* (capelli rossi) può essere compresa nella lingua polacca solamente come espressione poetica perché sia nella lingua parlata che scritta si dice sempre *rude włosy*. Secondo la Bjelajeva (2005, p. 62), *rudy* e *ryży* si trovano sulla frontiera di tre campi cromatici: del colore *rosso*, *giallo* e *marrone*, e in conseguenza è molto difficile precisarli e definirli come attinenti a un solo campo cromatico. La ricercatrice però si aiuta con la definizione dei dizionari polacchi: *rudy-czerwonobrzowy* (rosso-marrone) (Szymczak, 1982) e (Polański, 2009) *ryży-jasnorudy* (rossiccio), *czerwonopomarańczowy* (rossoarancio), *ceglasty* (mattone) (Skorupka, 1968), e dato che per i polacchi *rudy* e *ryży* vengono trattati come sinonimi, li categorizza nel campo cromatico dell'arcilessema *brązowy* (marrone). Il lessema *ruggine* (*rdzawy*), classificato dalla Grossmann come quello relativo al campo semantico del *rosso*, viene invece collocato dalla Bjelajeva (2005, p. 61) come iponimo dell'arcilessema *brązowy* (marrone).

Le gradazioni *ramato-miedziany* e *mattone-ceglasty* sono relative sia in italiano che in polacco all'arcilessema *rosso-czerwony*, mentre le altre gradazioni descriventi le tonalità *rosse* dei capelli vengono classificate diversamente in ogni lingua d'interesse. Gli aggettivi *castano-kasztanowy* (capelli castani - *kaasztanowate włosy*) e *mogano-mahoniowy* (*i capelli mogano*, *i capelli color mogano*, *i capelli mogano rosso* - *mahoniowe włosy*, *włosy koloru mahoniowego*) vengono entrambi classificati come relativi all'arcilessema *marrone-brązowy* (Grossmann,

1998, p. 65) e (Bjelajeva 2005, p. 60), mentre la gradazione *tiziano* (*tycjanowski-colore tizianesco*, indicante esclusivamente il colore dei capelli umani) viene classificata dalla Grossmann (1998, p. 68) come arcilessema del colore *rosso*. Il suo equivalente polacco *tycjanowski* viene invece classificato dalla Bjelajeva (2005, p. 54) nella cromatica relativa al colore *żółty* (giallo).

Secondo Tokarski (2004, p. 166), la tonalità *cielisty* (carne) che indica il colore *rosa* pallido simile a quello della carne umana è un lessema che sfugge a qualsiasi categorizzazione, mentre la Bjelajeva (2005, p. 60) lo classifica come iponimo dell'arcilessema *brązowy* (marrone) e la Grossmann, invece, di quello del *rosso*. Il problema della collocazione giusta del colore *cielisty* è spiegato da Tokarski con la scarsa frequenza dell'uso dell'aggettivo e – in conseguenza di ciò – con l'impossibilità di trovare un numero assai rilevante che permetterebbe di stabilire le connotazioni semantiche della parola.

La Grossmann classifica il lessema *arancio*, *arancione* nell'elenco relativo all'arcilessema *rosso*, mentre nel caso polacco la Ampel-Rudolf (1994, p. 72) classifica *pomarańczowy* come un lessema che appartiene all'arcilessema del colore *żółty* (giallo). Per la Bjelajeva, invece, *pomarańczowy* è esso stesso arcilessema del proprio campo semantico al quale appartengono due tonalità: *brzoskwińowy* (pesca) e *oranż*, *oranżowy* (arancione). La stessa Bjelajeva (2005, pp. 65–66) osserva che la Ampel-Rudolf non distingue affatto *pomarańczowy* come uno dei cromonimi di base e che Tokarski invece classifica a sua volta *pomarańczowy* come una delle tonalità dell'arcilessema *różowy* (rosa). La Bjelajeva comunque sottolinea, non senza ragione, che le definizioni dei lessemi tratte dai dizionari sono spesso contraddittorie e le opinioni dei ricercatori che studiano i colori sono alquanto soggettive, come è stato appena dimostrato dalle osservazioni di cui sopra.

Il lessico legato alle tonalità dei colori, primari e non solo, è sempre aperto e, oltre ai lessemi elencati dalla Grossmann, possiamo trovarne ancora tanti altri attinenti all'italiano quotidiano. Nel caso dell'arcilessema *rosso* gli italiani conoscono e usano anche le tonalità tipo: *borgogna*, *castagno*, *granata*, *lacca di garanza*, *magenta*, *malva*, *melograno*, *rosso corsa*, *rosso di Persia*, *rosso pompeiano*, *rosso veneziano*, *rosso Valentino*, *vermiglione*, *sangria* ecc.

Ci sono anche altre gradazioni del colore *czerwony*, non utilizzate in questa sede, che sono frequentemente usate nel polacco odierno: *biskupi* (rosso vescovo, colore rosso violaceo), *burgund* (borgogna), *fuksja* (fucsia), *magenta* (magenta) ecc.

In tutte e due le lingue d'analisi incontriamo una gradazione del *rosso-czerwony* abbastanza moderna rispetto agli altri lessemi, e perciò non classificata dai linguisti – si tratta di *magenta*, chiamata nello stesso modo in ambedue i sistemi linguistici. *Magenta* indica il colore *cremisi* carico, e il suo nome lo deve alla città lombarda omonima, con riferimento al colore dei pantaloni degli zuavi francesi che presero parte alla battaglia del 4 giugno 1859. Il termine *magenta* svolge un ruolo importante nella chimica dei coloranti, ma viene utilizzato particolarmente per la stampa e nell'ambito della fotografia. “La sfumatura magenta è talvolta considerata dal punto di vista chimico e fisico quella che esprime meglio il rosso »primario«” (Pastoureau, 2010, p. 141).

Le gradazioni del *rosso* si riferiscono in entrambe le lingue soprattutto alle sfumature i cui nomi sono legati a diversi materiali. Gli oggetti naturali grazie ai quali predichiamo tale colore esistono in ambedue le lingue e sono: fuoco, sangue, fiori (papavero), animali (gambero bollito, aragosta), pietre (corallo, rubino), frutta (ciliegia, fragola). La gamma delle sfumature del colore *rosso*, sia in italiano che in polacco, ha continuato ad allargarsi sino ai nostri giorni e la possiamo dividere in tre tipi.

Il primo gruppo è composto da *rosso, carminio, scarlatto, cremisi, vermiglio/vermiglione, porpora* – questi colori indicano un *rosso* molto vivo, sono le gradazioni che allo stesso tempo vengono testimoniate linguisticamente da secoli.

Il secondo gruppo di parole che descrivono le sfumature del color *rosso* proviene dal mondo minerale e vegetale: *rubino, granata, corallo, papavero, prugna, melograno, melanzana, ciliegia*. Il *rosso* quindi è il colore dei fiori e della frutta matura. Infatti, nella natura troviamo molta frutta matura di colore *rosso*, che spesso dà il nome alle sfumature del colore primario, abbiamo quindi: anguria, azuchi rossi, barbabietola rossa (da cui *buraczkowy, burakowy* in polacco), cavolo rosso, ciliegie (in ambedue le lingue la gradazione: *ciliegia* e *wiśniowy*), cipolla rossa, fagioli rossi, fragole e lamponi (colore *fragola* e *truskawkowy, lampone* e *malinowy*), mela rossa, melograno, peperone rosso, pomodoro (*pomidorowy* in polacco), radicchio, ribes rosso, susine rosse ecc. La lingua polacca raccoglie due sfumature del *rosso* associate al colore dei fiori: *makowy* – che indica il colore dei petali del papavero e *amarantowy* (*amaranto*) che sono fiori di una cinquantina di specie, nonché due gradazioni che indicano il colore della frutta degli alberi: *jarzębinowy* che riguarda il *rosso* dei frutti del sorbo e *kalinowy*, che indica il colore delle bacche del viburno rosso.

Come terzo tipo, anch'esso molto importante, che indica le tonalità di *rosso* nel confronto fra le due lingue, vi sarebbe una serie di aggettivi: *igneo, sanguigno, fiammeggiante, rubescente*, ecc.

Ora cercherò di mostrare a quale arcilessema del colore in polacco vengono attribuiti i lessemi italiani relativi all'arcilessema *rosso*:

Lessema italiano appartenente all'arcillessema rosso, secondo la classificazione fatta dalla Grossmann	Equivalente polacco	Appartenente all'arcillessema del colore x in polacco					
		rosso	giallo	marrone	arancio	rosa	viola
1. Amaranto	Amarantowy	+					
2. Aragosta	Czerwonopomarańczowy				+		
3. Arancio	Pomarańczowy				+		
4. Arancione	Jaskrawopomarańczowy, jaskrawy oranż				+		
5. Arrossato	Zaczerwieniony	+					
6. Arrossito	Poczerwieniały, zarumieniony	+					
7. Bordò	Bordo	+					
8. Carne	Cielisty			+			
9. Carota	Marchewkowy				+		
10. Ciliegia	Wiśniowy	+					
11. Corallo	Koralowy	+					
12. Cremisi	Karmazynowy	+					
13. Fragola	Poziumkowy	+					
14. Fucsia	Fuksja					+	
15. Granata	Ciemnoczerwony, kolor granatu	+					
16. Mattone	Ceglasty	+					
17. Pesca	Brzoskwiniowy				+		
18. Porpora	Purpurowy, purpura	+					
19. Ramato	Miedziany	+					
20. Rame	Miedziany	+					
21. Rosa	Różowy					+	
22. Rosa antico	Pudrowy róż					+	
23. Rosa confetto	Błady róż					+	
24. Rosa shocking	Jaskrawo-różowy					+	
25. Rosato	Różowy					+	
26. Roseo	Różowy, rumiany					+	
27. Rossastro	Czerwonawy, rudawy			+			
28. Rossiccio	Czerwonawy, rudawy			+			
29. Rossissimo	Intensywnie czerwony	+					
30. Rosso bandiera	Czerwień flagi	+					
31. Rosso cardinale	Czerwień kardynalska	+					
32. Rosso fiamma	Ognista czerwień, czerwień ognia	+					
33. Rosso fuoco	Płomienna czerwień, płomienny czerwony	+					
34. Rosso lacca	Laka czerwona	+					
35. Rosso Tiziano	Czerwień tycjańska		+				
36. (rosso) vino	Kolor wina	+					
37. Rubicondo	Rumiany	+					
38. Rubino	Rubinowy	+					
39. Ruggine	Rdzawy kolor			+			
40. Salmone	Łososiowy					+	
41. Sangue	Krwawy	+					
42. Scarlatto	Szkarłatny	+					

Tabella 3. Lessema italiano attinente all'arcillessema rosso versus la classificazione polacca

Nella tabella 3. non appaiono i nomi delle gradazioni tipiche della lingua italiana che non sono conosciute in polacco cioè *sangue di bue* e *vinaccia*.

Conclusioni

L'analisi contrastiva del materiale dedicato al colore *rosso* in italiano e *czerwony* in polacco ci mostra tante somiglianze nella percezione di questo colore sia dal punto di vista diacronico che da quello sincronico. Le prime associazioni prototipiche che evocano *rosso-czerwony* sono *sangue-krew* e *fuoco-ogień* – fatto univocamente attestato dalle definizioni dei dizionari monolingui in ambedue le lingue analizzate.

La Grossmann, per la lingua italiana, individua 44 lessemi dell'arcilessema *rosso*, mentre la Bjelajeva, per l'arcilessema polacco *czerwony*, individua solamente 25 lessemi, ma ciò non significa che il lessico cromatico polacco sia più povero di quello italiano. Il motivo del diverso numero delle gradazioni del *rosso* è soprattutto il fatto che le ricercatrici si sono servite di diversi punti di riferimento. La Grossmann ha allargato notevolmente il campo semantico legato all'arcilessema *rosso*, dove non solo ha aggiunto le sfumature dei cromonimi *rosa* e *arancione*, ma ha anche classificato come lessemi del *rosso* i suoi derivati, come per esempio *rossiccio* o *rossissimo*, sviluppandolo ancora con cromonimi molto moderni e recenti (per esempio *rosa shocking*). I ricercatori polacchi Zaręba, Tokarski, e soprattutto la Bjelajeva, hanno invece analizzato le gradazioni del *czerwony* prendendo come punto di riferimento la storica presenza nella lingua dei nomi delle tonalità del *czerwony*, testimoniate dai vocabolari e dai testi letterari polacchi; in conseguenza di ciò le tonalità del color *różowy* (*rosa*) e *pomarańczowy* (*arancione*) sono classificate e descritte separatamente dal color *czerwony*. Il materiale linguistico legato al colore *rosso-czerwony* ed i suoi lessemi riguardanti le tonalità ci mostrano che le definizioni dei lessemi tratte dai dizionari sono spesso contraddittorie, e come se ciò non bastasse capita non di rado che le opinioni dei ricercatori che studiano i colori siano soggettive.

Dall'analisi dell'elenco dei lessemi legati all'arcilessema *rosso* in italiano e *czerwony* in polacco possiamo dedurre che 14 gradazioni sono uguali in ambedue le lingue e la maggior parte di esse ha la propria storia antica, testimoniata abbondantemente nei testi scritti italiani e polacchi. Si nota subito che dal punto di vista etimologico tanti lessemi derivano dal latino o dal greco e sono fortemente radicati nei secoli scorsi sia dal punto di vista linguistico che da quello culturale, come è per esempio nel caso delle coppie: *amaranto-amarantowy*, *porpora-purpuowy* o *scarlatto-szkarłatny* ecc. Altre gradazioni del *rosso* e del *czerwony*, invece, appartengono univocamente agli oggetti-prototipi da cui prendono i nomi, per esempio: *ciliegia-wiśniowy*, *sangue-krwawy*, *aragosta* o *rakowy* (color gambero).

Bibliografia

- Ampel-Rudolf, M. (1994) *Z badań leksykalnych i składniowo-semantycznych języka polskiego*. Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Berlin, B. e P. Kay. (1969). *Basic color terms: Their universality and evolution*. Berkeley: CSLI Publications.

- Bjelajeva, I. (2005). *Niepodstawowe nazwy barw w języku polskim, czeskim, rosyjskim i ukraińskim*. Warszawa: Wydział Polonistyki UW.
- Boryś, W. (2008). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Casadei, F. (2003). *Lessico e semantica*. Roma: Carocci.
- Cortelazzo, M. e P. Zolli. (2011). *Dizionario etimologico della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Cuppari, G. (2009). *Jost Trier. Il campo semantico. Una discussione*. Messina: SGB.
- Da Vinci, L. (1804). *Trattato della pittura*. Milano: Società tipografica de' classici italiani.
- Devoto, G. e G. C. Oli. (1995). *Il dizionario della lingua italiana*. Firenze: Le Monnier.
- Dizionario Treccani, <http://www.treccani.it/vocabolario/>
- Grossmann, M. (1998). *Colori e lessico. Studi sulla struttura semantica degli aggettivi di colore in catalano, castigliano, italiano, romeno, latino e ungherese*. Tübingen: Gunter Naar Verlag.
- Luzzatto, L. e R. Pompas. (2010). *Il significato dei colori nelle civiltà antiche*. Milano: Bompiani.
- Mayenowa, M. R. (1966–1998). *Słownik polszczyzny XVI w. v. I-XXVI*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Pastoureau, M. (2010). *I colori del nostro tempo*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Polański, E., Dereń E. (2009). *Wielki słownik języka polskiego*. Kraków: Krakowskie Wydawnictwo Naukowe.
- Skorupka, S. (1968). *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Szymczak, M. (1982). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Tokarski, R. (2004). *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wierzbicka, A. (1980). *Lingua mentalis: The semantics of natural language*. Sidney: Academic Press.
- Wierzbicka, A. (2006). *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Zaręba, A. (1954). *Nazwy barw w dialektach i historii języka polskiego*. Wrocław: PAN.
- Zingarelli, N. (2013). *Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.

Streszczenie

Celem artykułu jest analiza porównawcza niepodstawowych nazw barw koloru czerwonego w języku polskim (25 leksemów) i włoskim (44 leksemy). Obydwa języki klasyfikują zgodnie zaledwie 14 leksemów, a wyraźne różnice na tym tle wynikają przede wszystkim z odmiennego przypisywania odcieni do konkretnego pola semantycznego tak przez językoznawców polskich, jak i włoskich, np. M. Grossmann zalicza przymiotnik *rosa* (różowy) jako niepodstawową nazwę barwy koloru czerwonego, podczas gdy polscy językoznawcy I. Bjelajeva, R. Tokarski klasyfikują ten przymiotnik jako archileksem pola semantycznego barwy różowej.

Abstract

The main goal of this article is a comparative analysis of non-basic hues of the red colour in Polish (25 lexemes) and in Italian (44 lexemes). The two languages correspondingly categorize only 14 lexemes. Sharp differences in the categorization result from the ways in which Polish and Italian linguists ascribe shades of colours to particular semantic fields, e.g. M. Grossmann lists the adjective *rosa* (pink) as a non-basic term of red in opposition to the Polish linguists I. Bjelajeva and R. Tokarski, who categorize that adjective as an archilexeme of the semantic field of the pink hue.

Genetivus decipiens – węgierskie translaty polskich wyrażen z przydawką dopełniaczową

1. Wstęp

Jednym z błędów często popełnianych przez Polaków mówiących i piszących po węgiersku jest nadużywanie wyrażen z przydawkami dzierżawczymi, por. *aszpirin tablettája* zamiast *aszpirintabletta* ‘tabletki aspiryny’, *Rywin ügye* zamiast *a Rywin-ügy* ‘afery Rywina’. Nie są to błędy szczególnie rażące, powtarzają się jednak regularnie, nawet u osób posługujących się językiem węgierskim w stopniu zaawansowanym (przytoczone przykłady pochodzą z prac studentów czwartego roku filologii węgierskiej). Błędy wynikają z tego, że konstrukcje dzierżawcze bardzo często odpowiadają polskim wyrażeniom o kształcie ‘coś czegoś’, ‘coś kogoś’, ‘ktoś czegoś’, ‘ktoś kogoś’, nie są jednak ich jedynymi translatami. Pozostałe możliwe odpowiedniki to: 1) konstrukcje z przydawką rzeczownikową w mianowniku (*egy szelet kenyér* ‘kromka chleba’, *egy pohár víz* ‘szklanka wody’), 2) konstrukcje z przydawką przymiotną zawierającą formant *-(j)ű* (*középméretű vállalat* ‘przedsiębiorstwo średniej wielkości’, *piros színű ruha* ‘suknia koloru czerwonego’), 3) konstrukcje z przydawką przymiotną zawierającą formant *-i* (*átvételi protokoll* ‘protokół odbioru’, *krakkói lakos* ‘mieszkaniec Krakowa’), 4) złożenia (wspomniane wyżej *aszpirintabletta* oraz *a Rywin-ügy*).

Określenie warunków, w których zachodzić będą odpowiedniości typu 1 oraz 2, nie sprawia problemów. Jeśli wyrażenie ma znaczenie ‘ileś czegoś’, odpowiednikiem będzie konstrukcja z przydawką w mianowniku. Jeśli wyrażenie ma znaczenie ‘ktoś/coś posiadające daną cechę’, odpowiednikiem będzie konstrukcja z przydawką przymiotną zawierającą formant *-(j)ű*.

Sformułowanie podobnych reguł dla odpowiedniości typu 3 i 4 jest znacznie bardziej skomplikowane. Oto przykład: w *Wielkim słowniku polsko-węgierskim* pod redakcją Tibora Csorby (1985, s. 763) pod hasłem *teoria* trzem polskim wyrażeniom o podobnym znaczeniu przyporządkowano odpowiedniki należące do trzech różnych typów: *ismeretelmélet* ‘teoria poznania’ (złożenie), *a relativitás elmélete* ‘teoria względności’ (wyrażenie z przydawką dzierżawczą), *valószínűségi elmélet* ‘teoria prawdopodobieństwa’ (wyrażenie z przydawką przymiotną). Pobieźny przegląd par wyrażen tego rodzaju może skłaniać ku wnioskowi, że takich reguł nie da się wskazać, ponieważ wszystkie pary mają charakter indywidualny i nie podlegają żadnym ogólnym zasadom. Celem pracy jest próba określenia, kiedy polskim konstrukcjom z przydawką dopełniaczową odpowiadają w języku węgierskim złożenia, a kiedy wyrażenia z przymiotnikiem zawierającym formant *-i*. Pisząc o polskich konstrukcjach z przydawką dopełniaczową, mam na myśli wyrażenia o kształcie: ‘coś czegoś’, ‘coś kogoś’, ‘ktoś czegoś’, ‘ktoś kogoś’, takie jak: *szklanka mleka*, *książka Janka*, *dyrektor szkoły*, *brat Janka*. Będę starała się wykazać, że możliwe jest

sformułowanie pewnych ogólnych reguł przekładowych w tym zakresie. Nie zakładam, że reguły te powinny obejmować wszystkie pary wyrażen należące do omawianych typów, lecz jedynie możliwie największą ich część. Mam świadomość, że pełne zrealizowanie postawionego celu jest trudnym zadaniem i wymaga zaawansowanych badań. To, co chciałabym przedstawić, jest jedynie wstępną propozycją rozwiązania problemu.

W pracy przyjmuję założenia konfrontatywnej lingwistyki przekładowej przedstawione przez Andrzeja Bogusławskiego (2013). Reguły przekładowe, o których tu mowa, będą ujmowane w oderwaniu od konkretnych zdarzeń i ich uczestników. Sama relacja przekładowa opiera się na wymienności wyrażen w układach proporcjonalnych oraz szeregu zasad, z których nadrzędna jest zasada maksymalnej adekwatności sytuacyjnej. Procedura ustalania reguł rozpoczyna się od zebrania odpowiadających sobie wyrażen dwu języków (Bogusławski, 2013, s. 100–101). Kolejnym etapem jest opisanie sytuacji, na których oparte jest przyporządkowanie, oraz wskazanie prowizorycznych reguł przekładowych. Następnie sprawdza się, czy zbiór reguł jest wyczerpujący i minimalny.

2. Stan badań

Problem węgierskich odpowiedników wyrażen z przydawką dopełniaczową, o ile mi wiadomo, nie był dotychczas rozpatrywany. Warto odnotować, że w 1981 roku powstała praca Elżbiety Sobolewskiej poświęcona odpowiedniościom o odwrotnym kierunku. Celem tej pracy było ustalenie, jakim grupom węgierskich złożeń odpowiada polska konstrukcja z przydawką dopełniaczową, a jakim odpowiadają wyrażenia innego typu. Z badań przeprowadzonych przez autorkę wynika, że wyrażenia z przydawką dopełniaczową odpowiadają dwóm grupom złożeń (1981, s. 40–43):

- 1) tym, które w języku węgierskim można sprarafrazować za pomocą dwóch wyrazów, pod warunkiem że człon nadrzędny polskiej konstrukcji nie jest pochodny od czasownika rządzącego narzędnikiem lub przyimkiem (przykład pozytywny: *anyaggyűjtés* ‘zbieranie materiałów’, przykład negatywny: *állatvédelem* ‘opieka nad zwierzętami’);
- 2) złożeniom o parafrazie wielowyrzawowej, jeśli człon nadrzędny polskiej konstrukcji jest spokrewniony z czasownikiem przechodnim, a człon podrzędny z dopełnieniem tego czasownika (przykład pozytywny: *papírgyár* ‘fabryka papieru’, przykład negatywny: *arckrém* ‘krem do twarzy’).

Zasad tych nie da się jednak wykorzystać przy formułowaniu reguł w odwrotnym kierunku. Brakuje kluczowej informacji o tym, w jakich sytuacjach należy w języku węgierskim użyć złożenia, a w jakich innych wyrażen.

Kwestia zasad użycia złożeń i wyrażen przydawkowych tylko w niewielkim stopniu była poruszana w opisach języka węgierskiego. W gramatykach akademickich zaznacza się jedynie, że niektóre złożenia (tzw. *birtokos jelzős*, czyli złożenia przydawko-dzierżawcze) mają podobne znaczenie co konstrukcje z przydawką dzierżawczą: *a királyinak a megválasztása – királyválasztás* ‘wybór króla’, *a dob pergése – dobpergés* ‘bicie bębna’ (Velcsov, 1968, s. 158; Lengyel, 2000, s. 330–331). Ferenc Kiefer (2000, s. 512) natomiast zwraca uwagę na różnice pomiędzy tymi dwoma typami wyrażen.

Autor zauważa, że złożenia można tworzyć jedynie wówczas, jeśli ich pierwszy człon ma znaczenie generyczne. Z tego względu wyrażenia *mennyasszonytánc* ‘taniec panny młodej’ użyjemy wtedy, gdy nie będziemy chcieli się odnieść do konkretnej panny młodej, a wyrażenia z przydawką dzierżawczą *a mennyasszony tánc*, o takim samym polskim odpowiedniku, wtedy, gdy będziemy mówić o ‘tańcu określonej kobiety, znanej nam i odbiorcy’.

Kiefer (2000, s. 523–536) wyróżnia również produktywne wzorce dla złożzeń o członach rzeczownikowych:

- a) nazwa materiału + nazwa przedmiotu = ‘coś wykonane z czegoś’ (*fa* ‘drewno’ + *villa* ‘widły’ = *favilla* ‘drewniane widły’);
- b) nazwa konkretna + nazwa miejsca przechowywania = ‘coś służące do przechowywania czegoś/kogoś’ (*ló* ‘koń’ + *istálló* ‘stajnia’ = *lóistálló* ‘stajnia dla koni’);
- c) nazwa konkretna + nazwa zbioru = ‘zbiór kogoś/czegoś’ (*juh* ‘owca’ + *nyáj* ‘stado’ = *juhnyáj* ‘stado owiec’);
- d) nazwa konkretna + nazwa konkretna = część czegoś (*konyha* ‘kuchnia’ + *ablak* ‘okno’ = *konyhaablak* ‘okno kuchenne’);
- e) nazwa materiału + nazwa kształtu = ‘coś o kształcie czegoś’ (*bor* ‘wino’ + *csepp* ‘kropla’ = *borcsepp* ‘kropla wina’).

Autor zwraca uwagę, że produktywne są również złożenia, których członem głównym jest rzeczownik odczasownikowy, a podrzędnikiem któryś z argumentów czasownika (*ebéd* ‘obiad’ + *főzés* ‘gotowanie’ = *ebédfőzés* ‘gotowanie obiadu’). Podkreśla jednak, że zaprezentowana przez niego lista wzorców nie jest wyczerpująca.

Kiefer jest ponadto współautorem innej pracy prezentującej produktywne wzorce słowotwórcze we współczesnej węgierszczyźnie, w której przedstawiono regularne znaczenia drugiego kłopotliwego odpowiednika polskich wyrażzeń z przydawką dopełniaczową – przymiotników z formantem *-i* (Kiefer i in., 2000, s. 175–176). Zaproponowane znaczenia są następujące:

- a) ‘należący do danej osoby, charakterystyczny dla niej’ (*professzori* ‘profesorski’, *kossuthi* ‘Kossuthowski’) – derywaty o takim znaczeniu są tworzone od nazw osób, funkcji lub zawodów;
- b) ‘należący do danej instytucji, związany z nią’ (*bírósaági* ‘sądowy’) – derywaty o takim znaczeniu są tworzone od nazw instytucji;
- c) ‘pochodzący stamtąd, znajdujący się tam’ (*balatoni* ‘balatoński’) – derywaty o takim znaczeniu są tworzone od nazw miejsc;
- d) ‘związany z danym pojęciem’ (*méresi* ‘pomiarowy’, *történelmi* ‘historyczny’) – derywaty o takim znaczeniu są tworzone od nazw abstrakcyjnych, nazw dziedzin sztuki lub nauki;
- e) ‘związany z danym odcinkiem czasu lub terminem’ (*napi* ‘dzienny’) – derywaty o takim znaczeniu są tworzone od nazw odnoszących się do czasu.

Nie są mi jednak znane opracowania, w których omawiano by różnice w użyciu złożzeń o członach rzeczownikowych i wyrażzeń przydawkowych z przymiotnikiem zawierającym formant *-i*.

3. Wstępne reguły przekładowe

Niektórym grupom złożzeń i przymiotników wskazanych przez Kiefera regularnie odpowiadają w języku polskim wyrażenia z przydawką dopełniaczową. Na tej podstawie można sformułować wstępne reguły przekładowe:

- 1) Jeśli rzeczownik w dopełniaczu nie odnosi się do konkretnego, tu i teraz wyodrębnionego bytu, a całe wyrażenie ma jedno z następujących znaczeń: a) ‘coś będące częścią czegoś’, b) ‘coś mające kształt czegoś’, c) ‘coś będące zbiorem kogoś/czegoś’, to odpowiednikiem będzie złożenie. Przykłady:
 - a) *ajtószárny* ‘skrzydło drzwi’, *tulipánszirom* ‘płatki tulipana’, *városközpont* ‘centrum miasta’;
 - b) *aszpirintabletta* ‘tabletki aspiryny’, *hópehely* ‘płatki śniegu’, *papírlap* ‘kartka papieru’;
 - c) *embercsoport* ‘grupa ludzi’, *pipagyűjtemény* ‘kolekcja fajek’, *padsor* ‘szereg ławek’.
- 2) Jeśli rzeczownik nadrzędny jest nazwą czynności, procesu lub stanu, a rzeczownik w dopełniaczu nie odnosi się do konkretnego, tu i teraz wyodrębnionego bytu, to odpowiednikiem jest złożenie. Przykłady:

fénymásológép-javítás ‘naprawa kserokopiarek’, *alkatrészcsere* ‘wymiana części zamiennych’, *kaktuszvirágzás* ‘kwitnienie kaktusów’.
- 3) Jeśli rzeczownik w dopełniaczu jest nazwą miejsca, to odpowiednikiem jest wyrażenie przydawkowe z przymiotnikiem zawierającym formant *-i*. Przykłady:

krakkói lakos ‘mieszkaniec Krakowa’, *mexikói állampolgár* ‘obywatel Meksyku’, *varsói polgármester* ‘prezydent Warszawy’.
- 4) Jeśli rzeczownik w dopełniaczu jest nazwą abstrakcyjną, to odpowiednikiem jest wyrażenie z przydawką przymiotnikową. Przykłady:

gondolkodási képesség ‘zdolność rozumowania’, *megállási tilalom* ‘zakaz zatrzymywania się’, *nehézségi fok* ‘stopień trudności’.

4. Propozycja uzupełnienia reguł

Każda z tych wstępnie zarysowanych reguł wymaga uściśleń i uzupełnień. Szczególnie istotna jest informacja, czy wskazane węgierskie wyrażenia są w danych sytuacjach jedyne możliwymi odpowiednikami.

4.1. Reguła 1 (*ajtószárny* ‘skrzydło drzwi’)

Podobna odpowiedniość zachodzi również w wypadku wyrażen o znaczeniu ‘ktoś stojący na czele czegoś’: *tanszékvezető* ‘kierownik katedry’, *dandártábornok* ‘generał brygady’, *rendfőnöknő* ‘przełożona zakonu’.

Ponadto reguła dotycząca wyrażen o znaczeniu ‘coś mające kształt czegoś’ wymaga uzupełnienia o informację, że kolejność członów w węgierskim złożeniu będzie następująca: człon pierwszy – odpowiednik nazwy czegoś, co ma jakiś kształt; człon drugi – odpowiednik nazwy określającej kształt.

4.2. Reguła 2 (*fénymásológép-javítás* ‘naprawa kserokopiarek’)

Wyrażeniom typu *naprawa kserokopiarek* odpowiadają w języku węgierskim nie tylko złożenia, lecz również konstrukcje z przydawką dzierżawczą. Oba odpowiedniki można

stosować wymiennie: *fénymásológép-javitás* ~ *fénymásológépek javítása*, *alkatrészcsere* ~ *alkatrészek cseréje*, *kaktuszvirágzás* ~ *kaktuszok virágzása*. Reguła wymaga uzupełnienia o uwagę, że jeśli polski rzeczownik wyrażony dopełniaczem ma formę liczby mnogiej, odpowiadający mu węgierski człon złożenia będzie miał formę liczby pojedynczej.

4.3. Reguła 3 (*krakkói lakos* ‘mieszkaniec Krakowa’)

Polskie wyrażenia z tej grupy również mają dwa typy odpowiedników, które mogą być stosowane wymiennie. Drugim odpowiednikiem jest wyrażenie z przydawką dzierżawczą: *krakkói lakos* ~ *Krakkó lakosa*, *mexikói állampolgár* ~ *Mexikó állampolgára*, *varsói polgármester* ~ *Varsó polgármestere*.

Ponadto regułę można ograniczyć do wyrażzeń, w których rzeczownik nadrzędny jest nazwą osoby. Polskie wyrażenia o znaczeniu ‘coś związane z danym miejscem’, np. *pomniki Budapesztu*, *parki Warszawy*, *rejon Jedwabnego*, mają swoje warianty z przymiotnikami: *budapeszteńskie pomniki*, *warszawskie parki*, *rejon jedwabieński*. Ponieważ węgierskie odpowiedniki są również dwojakiego rodzaju (wyrażenie przymiotnikowe lub wyrażenie dzierżawcze: *budapesti szobrok* ~ *Budapest szobrai*, *varsói parkok* ~ *Varsó parkjai*, *a jedwabnei körzet* ~ *Jedwabne körzete*), nie trzeba wyodrębnić reguły, zgodnie z którą polskiemu wyrażeniu z przydawką dopełniaczową odpowiada węgierskie wyrażenie z przymiotnikiem.

4.4. Reguła 4 (*gondolkodási képesség* ‘zdolność rozumowania’)

Polskim wyrażeniom należącym do tej grupy również odpowiadają zarówno wyrażenia z przymiotnikami, jak i wyrażenia dzierżawcze: *gondolkodási képesség* ~ *a gondolkodási képessége*, *megállási tilalom* ~ *a megállás tilalma*, *nehézségi fok* ~ *a nehézség foka*.

4.5. Dodatkowe reguły?

Można wskazać jeszcze jedną grupę polskich konstrukcji z przydawką dopełniaczową, których węgierskimi translatami są złożenia. Grupę tę tworzą wyrażenia z nazwiskami oraz z nazwami własnymi grup osób lub instytucji. Oto przykłady:

Einstein-elmélet ‘teoria Einsteina’, *a Tusk-kormány* ‘rząd Tuska’, *a Gestapo-székház* ‘siedziba Gestapo’, *a Rywin-ügy* ‘afera Rywina’, *a Nobel-díj* ‘nagroda Nobla’, *a Celsius-fok* ‘stopień Celjusza’.

Takie odpowiedniki mają wszystkie polskie wyrażenia spełniające omówione warunki. Dla niektórych jest to jedyny możliwy odpowiednik, dla innych – jeden z dwóch translatów, obok konstrukcji dzierżawczej. Do pierwszej grupy należą *afera Rywina*, *nagroda Nobla* oraz *stopień Celjusza*. Wyrażenia dzierżawcze *Rywin ügye*, *Nobel díja* i *Celsius foka* są akceptowalne, mają jednak inne znaczenie niż złożenia i nie wchodzą w relację przekładową z polskimi wyrażeniami wyjściowymi. Złożenia będące członami par odpowiedników z drugiej grupy mogą być stosowane wymiennie z konstrukcjami dzierżawczymi: *Einstein-elmélet* ~ *Einstein elmélete*, *a Tusk-kormány* ~ *Tusk kormányja*, *Gestapo-székház* ~ *a Gestapo székháza*. Cechą charakterystyczną wyrażzeń pierwszego typu, takich jak *afera Rywina*,

jest to, że tworzą je wyłącznie nazwy osób i nie można o te wyrażenia zapytać, używając zaimka *czyj?*:

nagroda Nobla: *czyja nagroda? jaka/która nagroda?

afery Rywina: *czyja afery? jaka/która afery?

stopień Celsjusza: *czyj stopień? jaki/który stopień?

Wyniki testu z zaimkiem pytajnym *czyj?* są inne w wypadku wyrażen, które zawierają nazwy osób i mają dwa rodzaje odpowiedników:

teoria Einsteina: czyja teoria?

rząd Tuska: czyj rząd?

Przykłady można mnożyć: *a Gellért-hegy* ‘Góra Gellerta’ (*czyja góra?), *a Downszimptóma* ‘zespół Downa’ (*czyj zespół?), *a Przevalskij-ló* ‘koń Przewalskiego’ (*czyj koń?), *Hitler-kép ~ Hitler képe* ‘portret Hitlera’ (czyj portret?), *Bartók-darab ~ Bartók darabja* ‘sztuka Bartóka’ (czyja sztuka?), *Lenin-mauzózeum ~ Lenin mauzóleuma* ‘mauzoleum Lenina’ (czyje mauzoleum?).

5. Podsumowanie

Po uwzględnieniu wszystkich zaprezentowanych powyżej uwag reguły przekładowe dla polskich wyrażen z przydawką dopełniaczową zyskują następujący kształt.

Polskim wyrażeniom z przydawką dopełniaczową odpowiadają w języku węgierskim wyrażenia z przydawką dzierżawczą:

a hónap vége ‘koniec miesiąca’

a orvos megérkezése ‘przybycie lekarza’

az évforduló alkalmá(ból) ‘(z) okazji jubileuszu’

Ta odpowiedniość nie dotyczy następujących sytuacji.

- 1) Jeśli wyrażenie ma znaczenie ‘ileś czegoś’, to odpowiednikiem jest wyrażenie z przydawką mianownikową: *egy doboz gyufa* ‘pudełko zapalek’.
- 2) Jeśli wyrażenie ma znaczenie ‘ktoś/coś posiadające daną cechę’, to odpowiednikiem jest wyrażenie przydawkowe z przymiotnikiem zawierającym formant *-(j)ű/ -(j)ű:* *középméretű vállalat* ‘przedsiębiorstwo średniej wielkości’.
- 3) Jeśli rzeczownik w dopełniaczu jest nazwą własną miejsca, a wyrażenie ma znaczenie ‘ktoś związany z tym miejscem’, to odpowiednikiem może być zarówno wyrażenie z przydawką dzierżawczą, jak i wyrażenie przydawkowe z przymiotnikiem zawierającym formant *-i*: *Krakkó lakosa ~ krakkói lakos* ‘mieszkaniec Krakowa’.
- 4) Jeśli rzeczownik w dopełniaczu jest nazwą własną osoby i nie da się o ten rzeczownik zapytać za pomocą zaimka *czyj?*, to odpowiednikiem jest złożenie: *a Nobel-díj* ‘nagroda Nobla’ (*czyja nagroda?).
- 5) Jeśli rzeczownik w dopełniaczu jest nazwiskiem, nazwą własną grupy osób lub organizacji i wyrażenie nie należy do powyższej kategorii, to odpowiednikiem może być zarówno złożenie, jak i wyrażenie z przydawką dzierżawczą: *a Tusk-kormány ~ Tusk kormányja* ‘rząd Tuska’ (czyj rząd?).
- 6) Jeśli rzeczownik w dopełniaczu jest nazwą abstrakcyjną, to odpowiednikiem jest wyrażenie z przydawką przymiotnikową lub wyrażenie z przydawką dzierżawczą: *gondolkodási képesség ~ a gondolkodás képessége* ‘zdolność rozumowania’.

- 7) Jeśli rzeczownik nadrzędny jest nazwą czynności, procesu lub stanu, a rzeczownik w dopełniaczu nie odnosi się do konkretnego, tu i teraz wyodrębnionego bytu, to odpowiednikiem jest złożenie lub wyrażenie z przydawką dzierżawczą: *fénymásológép-javítás ~ fénymásológépek javítása* ‘naprawa kserokopiarek’.
Uwaga: jeśli polski rzeczownik wyrażony dopełniaczem ma formę liczby mnogiej, odpowiadający mu węgierski człon złożenia będzie miał formę liczby pojedynczej.
- 8) Jeśli rzeczownik w dopełniaczu nie odnosi się do konkretnego, tu i teraz wyodrębnionego bytu, a całe wyrażenie ma jedno z następujących znaczeń: a) ‘coś będące częścią kogoś/czegoś’, b) ‘ktoś stojący na czele kogoś/czegoś’, c) ‘coś mające kształt czegoś’, d) ‘coś będące zbiorem kogoś/czegoś’, to odpowiednikiem będzie złożenie: *ajtószárny* ‘skrzydło drzwi’; *tanszékvezető* ‘kierownik katedry’; *aszpirin-tabletta* ‘tabletki aspiryny’; *pipagyűjtemény* ‘kolekcja fajek’.
Uwaga: w wypadku wyrażań o znaczeniu ‘coś mające kształt czegoś’ kolejność członów w węgierskim złożeniu jest następująca: człon pierwszy – odpowiednik nazwy czegoś, co ma jakiś kształt, człon drugi – odpowiednik nazwy określającej kształt.
- 9) Wyjątkami są również pary wyrażań, które nie poddają się ogólnym regułom i które należałoby osobno wyliczyć. Oto przykłady dwóch takich par:
gyermeknap ‘dzień dziecka’ (por. *anyák napja* ‘dzień matki’, *apák napja* ‘dzień ojca’, *tűzoltók napja* ‘dzień strażaka’);
-történet ‘historia (czegoś), dziedzina wiedzy, czegoś: nazwa pospolita’, np. *zenetörténet* ‘historia muzyki’, *irodalomtörténet* ‘historia literatury’, *nyelvtörténet* ‘historia języka’.
Tak zarysowane reguły są jedynie próbą zmierzenia się z nakreślonymi we wstępie trudnościami. Niewykluczone, że odpowiedniości między polskimi a węgierskimi wyrażeniami przydawkowymi są znacznie bardziej zawiłe i zestaw reguł należałoby rozszerzyć o kolejne punkty. Odpowiedniości te nie są jednak na tyle skomplikowane, by nie można było ich ująć w zasady o charakterze ogólnym.

Bibliografia

- Bogusławski, A. (2013). *Podstawy konfrontatywnej lingwistyki przekładowej*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Csorba, T. (Red.). (1985). *Wielki słownik polsko-węgierski*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kiefer, F. (2000). A szóösszetétel. F. Kiefer (Red.), *Strukturális magyar nyelvtan* (Tom 3, 519–568). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kiefer, F. i in. (2000). Morfoszintaktikailag semleges képzések. F. Kiefer (Red.), *Strukturális magyar nyelvtan* (Tom 3, 165–214). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lengyel, K. (2000). A szóösszetétel. B. Keszler (Red.), *Magyar Grammatika* (321–337). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Sobolewska, E. (1981). *Węgierskie dwuczłonowe złożenia nominalne a polskie konstrukcje przydawkowe*. Warszawa. Niepublikowana praca magisterska pod kierunkiem Adama Weinsberga.
- Velcsov, M. (1968). A szóösszetétel. E. Rácz i in. (Red.), *Mai magyar nyelv* (151–165). Budapest: Tankönyvkiadó.

Streszczenie

Jednym z błędów regularnie popełnianych przez Polaków mówiących i piszących po węgiersku jest nadużywanie wyrażen z przydawkami dzierżawczymi. Wyrażenia tego typu bardzo często odpowiadają polskim konstrukcjom z przydawką dopełniaczową, nie są jednak ich jedynymi translatekami. Możliwe są również następujące odpowiedniki: 1) wyrażenia z przydawką rzeczownikową w mianowniku (*egy szelet kenyér*), 2) wyrażenia z przydawką przymiotną zawierającą formant *-(j)ű* (*piros színű ruha*), 3) wyrażenia z przydawką przymiotną zawierającą formant *-i* (*árvaházi növendék*), 4) złożenia (*dandártábornok*). Warunki, przy których zachodzi odpowiedniość typu 1 i 2, są łatwe do określenia, znacznie trudniej jest jednak wskazać reguły przekładowe odnoszące się do typów 3 i 4. Celem pracy jest próba ustalenia tych reguł.

Abstract

The article discusses Hungarian translates of Polish genitive constructions. One of the mistakes regularly made by Poles speaking and writing in Hungarian is the excessive use of possessive constructions. Expressions of this kind very often correspond to the Polish genitive constructions; however, they are not their only translates. Other possible equivalents are: 1) constructions with a substantive attribute in the nominative case (*egy szelet kenyér*), 2) constructions with an adjectival attribute containing the derivational suffix *-(j)ű* (*piros színű ruha*), 3) constructions with an adjectival attribute containing the derivational suffix *-i* (*árvaházi növendék*), 4) compounds (*dandártábornok*). Whereas it is not difficult to determine the conditions for the correspondences of types 1 and 2, the translational rules of types 3 and 4 are more complex. The aim of this article is to find and describe these rules.

Liczebniki w językach ugrofińskich

Nazwy liczb należą do podstawowej warstwy słownictwa, stosunkowo mało podatnej na zmiany. Z tego względu zasadnym jest omówienie tej grupy wyrazów w językach należących do jednej rodziny, nawet jeśli od wieków rozwijają się one we wzajemnej izolacji, jak ma to miejsce w przypadku rodziny ugrofińskiej. Należące do niej języki dzieli się na dwie główne grupy:

- 1) ugrofijską (węgierski i 2 języki obi-ugryjskie: masyjski i chantyjski)
- 2) i fińskopermską, do której należą:
 - języki permskie (udmurcki, komi-zyriański, komi-permiacki),
 - wołżańskie (maryjski i 2 mordwińskie: erzja i moksza),
 - bałtyckofińskie (fiński, estoński, karelski, liwoński, wotycki, wepski, izorski)
 - i saamskie (zwane lapońskimi)¹.

W swojej analizie skupiam się na systemowych zależnościach pomiędzy poszczególnymi liczebnikami, na ich etymologii i sposobie tworzenia nazw złożonych. Nie zajmuję się problemami ich odmiany gramatycznej (języki ugrofińskie charakteryzują się aglutynacją i bogactwem form gramatycznych, np. przypadków) czy kwestiami ortograficznymi (takimi jak pisownia łączna, rozdzielna lub z dywizem). Większość mniejszych języków ugrofińskich jest mocno zróżnicowana dialektalnie, zazwyczaj podają jednak tylko jedną formę dla danego języka, natomiast w przypadku, gdy jakaś forma występuje tylko w jednym dialekcie, jest to odpowiednio zaznaczone w tekście. Wyrazy pochodzące z języków zapisywanych cyrylicą podaję w transkrypcji łacińskiej. Określenia typu *prajęzyk*, *prasłowo* odnoszą się do języka praugrofińskiego. Znak 3 w rekonstrukcjach oznacza bliżej niesprecyzowaną samogłoskę. Kreski pionowej lub podkreślenia używam w razie potrzeby do wydzielenia morfemów w wyrazach złożonych. Przy omawianiu pochodzenia poszczególnych liczebników – jeśli nie zazaczyłem inaczej – odwołuję się do wymienionych w osobnej części bibliografii słowników etymologicznych, odpowiednio: węgierskiego pod redakcją Benkő (1967–1984), fińskiego pod redakcją Itkonena i Kulonen (1992–2000) oraz ogólnouralskiego redagowanego przez Rédeiego (1986–1989).

Ponieważ wszystkie omawiane języki posługują się systemem pozycyjnym dziesiętnym, analizie poddałem jedynie liczebniki wpisujące się w ten system, pominąłem wyrażenia takie jak *tuzin* (węg. *tucat*, fiń. *tusina*, est. *tosin*, udmurcki rusycyzm *đužina* itd.), które zresztą i tak są jedynie rzadkimi synonimami regularnych nazw.

1 W dalszej części artykułu posługuję się przy podawaniu przykładów skrótami polskich nazw tych języków, przy czym *komi* oznacza język komi-zyriański (wyraźnie liczniejszy od komi-permiackiego). Przykłady lapońskie pochodzą z największego języka saamskiego – z języka północnolapońskiego.

1. Niepodzielne słowotwórczo liczebniki w językach ugrofińskich

Dla języka praugrofińskiego można zrekonstruować wspólne nazwy sześciu pierwszych kolejnych liczb naturalnych oraz nazwę setki. Należy wszakże uczynić zastrzeżenie, że węg. *egy* i chant. *ij*, *it* (1) wprawdzie również należą do rdzennej warstwy słownictwa, mają jednak pochodzenie inne niż równoznaczne liczebniki w pozostałych językach ugrofińskich – wywodzą się od praugrofińskiego zaimka wskazującego bliższego **e-* (ten)², skontrastowanego z zaimkiem wskazującym dalszym **mu* (tamten), z którego powstały m.in. węg. liczebnik porządkowy *második* (2.), (por. część 4.).

1.1. Od jednego do sześciu

Poniżej podaję formy rekonstruowane i przykłady liczebników głównych 1–6 w wybranych współczesnych językach ugrofińskich:

1. **ikte* / **ükte* (mans. *akwa*, *akw*, komi *ęfik*, udm. *odig*, erz. *vejke*, mok. *fkä*, mari *ik*, *ikte*, lap. *okta*, est. *üks*, liw. *ikš*, fiń. *yksi*, kar. *üksi*)
2. **kakta* / **käktä* (węg. *két*, *kettő*, mans. *kit*, *kitjy*, chant. *kät*, *kätən*, perm. *kj̄k*, mord. *kavto*, mar. *kok*, *kokät*, lap. *guokta*, est. *kaks*, wot. *kahs*, fiń. *kaksi*)
3. **kolme* / **kulme* (węg. *három*, mans. *χūrum*, chant. *χuləm*, komi *kujim*, udm. *kwiń*, mord. *kolmo*, mar. *kum*, *kumät*, lap. *golbma*, est. *kolm*, liw. *kuolm*, fiń. *kolme*, weps. *kuume*)
4. **neljä* / **neljä* (węg. *négy*, mans. *ńila*, chant. *ńäl*, komi *ńol*, udm. *ńj̄l*, mord. *ńile*, mar. *näl*, *nälät*, lap. *njeallje*, est. *neli*, liw. *nęła*, fiń. *neljä*)
5. **witte* (węg. *öt*, mans. *at*, chant. *wet*, komi *vit*, udm. *viť*, mord. *vite*, mar. *wiz*, *wizät*, lap. *vihtta*, est. *viis*, fiń. *viisi*, kar. *viiži*)
6. **kutte* (węg. *hat*, mans. *χōt*, chant. *χut*, komi *kvajt*, udm. *kwať*, mord. *koto*, mar. *kut*, *kuđät*, lap. *guhntta*, est. *kuus*, fiń. *kuusi*, weps. *kuž*)

1.2. Formy atrybutywne i predykatywne

Już na przykładzie przytoczonych liczebników można zauważyć pewną interesującą cechę: występowanie w niektórych językach ugrofińskich par nazw tych samych liczb. Najbardziej kompletny pod tym względem jest system liczebnikowy języka maryjskiego, gdzie każda nazwa jedności (1–9) występuje w dwóch wersjach – krótszej i dłuższej, to samo dotyczy liczebników złożonych, gdzie nazwa jedności jest ostatnim członem (Pomozi, 2000, s. 245–247). W językach obi-ugryjskich to rozróżnienie obejmuje już tylko dwa pierwsze liczebniki: masyjskie *akw*, *akwa* (1), *kit*, *kitjy* (2) i chantyjskie *ij*, *it* (1), *kät*, *kätən* (2), a w języku węgierskim dwie formy ma tylko liczebnik 2 (*két* lub *kettő*). Nie są to jednak synonimy pełne – wybór jednego z nich jest wymuszony przez funkcję, jaką w zdaniu pełni dany liczebnik: formy krótsze są używane w roli przydawki, a dłuższe wówczas, gdy liczebnik występuje samodzielnie (np. jako orzeczenie lub przy wyliczaniu). W języku węgierskim, ze względu na podobieństwo fonetyczne wyrazów *két* (2) i *hét* (7), czasami – dla uniknięcia niejednoznaczności – stosuje się formę dłuższą nawet w sytuacjach, które normalnie wymagają użycia formy krótkiej, np. *kettőszáz* zamiast prawidłowego *kétszáz* (200), por. hasło „kettőszáz” w słowniku MÉKSZ (Csábi 2006, s. 660).

2 W językach ugrofińskich nie występuje gramatyczna kategoria rodzaju, dla przejrzystości przy objaśnianiu znaczeń ograniczam się do podania polskiego wyrazu w rodzaju męskim.

1.3. Dwojaka siódemka

Sposób nazywania liczby 7 jest jedną z wielu cech odróżniających dwie grupy języków ugrofińskich. W językach ugryjskich na jej nazwanie używa się kontynuantów **θäpt̥s* / **säpt̥s* (węg. *hét*, mans. *sāt*, chant. *lapət*), w fińskopermskich – **še'ŋcēmä* (komi *šizim*, udm. *šizim*, mord. *šisem*, mar. *šəm*, *šəmät*, est. *seitse*, fiń. *seitsemän*). Najprawdopodobniej oba mają ostatecznie pochodzenie indoeuropejskie (**septəm*), przy czym w przypadku wyrazu ugryjskiego łatwiej jest stosunkowo dokładnie wskazać źródło tego zapożyczenia – języki irańskie. W języku węgierskim wyraz ten powinien dać postać z nagłosem samogłoskowym (**ét*), ponieważ ugrofińskie nagłosowe **s-* w wyrazach węgierskich regularnie zanika, np. **säne* (powietrze) → *ég* (niebo). Nieoczekiwaną formę *hét* wyjaśnia się wpływem wymienianego w wyliczeniach przed nim liczebnika *hat* (6).

1.4. Nazwy setki

We wszystkich językach ugrofińskich liczebnik 100 jest kontynuantem tego samego prasłowa: **sata* (węg. *száz*, chant. *sat*, komi *šo*, udm. *šu*, mord. *šado*, mar. *šüdü*, lap. *čuod̥i*, est. *sada*, fiń. *sata*), będącego wczesnym zapożyczeniem indoeuropejskim do prajęzyka ugrofińskiego. W dialekcie lapońskim z Wefsen kontynuant tego wyrazu występował w zmienionym znaczeniu (tysiąc) (Rédei, 1988, s. 467), natomiast w języku mamsyjskim **sata* wyewoluowało do formy *sāt*, tożsamej pod względem fonetycznym liczebnikowi *sāt* (7). Problem wywołany tą skądinąd niespotykaną w systemach liczebników homonimią Mansowie rozwiązują poprzedzając wyraz *sāt* (100) przymiotnikiem *janjy* (duży, wielki) (Kálmán, 1976, s. 49), chyba że kontekst jednoznacznie wskazuje, iż chodzi o znaczenie '100'; okoliczność taka zachodzi np. przy określaniu kolejnych wielokrotności stu³: *χūrūm sāt* (3 × 100 = 300), przypisanie temu połączeniu znaczenia 3 × 7 byłoby dziwne, ponieważ 7 nie jest bazą systemu liczbowego w żadnym języku ugrofińskim.

1.5. Nazwy tysiąca i większych liczb

Liczebnik 1000 w językach ugryjskich i permskich stanowi niezależne zapożyczenie z języków irańskich: węg. *ezer*, mans. *sotər*, chant. *sōrəs*, perm. *šurs*; natomiast w językach bałtyckofiińskich, lapońskich i najprawdopodobniej wołżańskich – z bałtyjskich, np. fiń. i est. *tuhāt*, lap. *duhat*, mar. *tüžem*, mord. *tožan* (por. litewskie *tūkstantis*, łotewskie *tūkstotis*). Najnowsze są zapożyczenia z języka rosyjskiego: komi *tışača* i erz. *tišča*, przy czym występują one w tych językach jako synonimy zapożyczeń starszych (*šurs* i *tožan*). Ponadto w języku maryjskim występują osobne nazwy na 10 tysięcy (*tümetem*), milion (*amion*) i miliard (*kamšsâr*)⁴.

3 W językach ugrofińskich zasadniczo nie używa się po liczebnikach redundantnego sufiksu liczby mnogiej (por. cz. 2.1.), chociaż są od tej reguły wyjątki, np. w mordwińskich przy podawaniu wielokrotności setek i tysięcy liczebniki te występują w liczbie mnogiej: *kavto (2) × šado (100) = kavtošadt* (200), *kolmo (3) × tožan (3000) = kavto tožat* (2000), *koto (6) × tišča (6000) = koto tiščat* (6000).

4 Nazwy podaję za słownikiem internetowym *MarlaMuter* oraz maryjską wersją Wikipedii: http://marlamuter.com/muter/10_томан/амион, http://mhr.wikipedia.org/wiki/Шот_радам-влак.

1.6. Różne wyrazy oznaczające dziesięć

Wprawdzie wszystkie języki ugrofińskie posługują się systemem pozycyjnym dziesiętnym, brak w nich jednak jednego wspólnego wyrazu oznaczającego 10. W sumie w różnych językach ugrofińskich można wyróżnić aż osiem niespokrewnionych morfemów (wliczając w to zarówno sufiksy, jak i samodzielne wyrazy) o takim znaczeniu. Węgierskie *tíz* i permskie *das* to iranizmy, zapożyczone jednak niezależnie. W językach lapońskich, mansijskim i maryjskim wyraz *dziesięć* (odpowiednio: *logi*, *low* i *lu*) pochodzi od praugrofińskiego **luke*, którego kontynuanty są obecne w wielu językach ugrofińskich, najczęściej w znaczeniu czasownikowym (liczyć, czytać). Rdzenne pochodzenie mają również nazwy dziesiątki używane w językach bałtyckofińskich (fiń. *kymmenen*, est. *kümme*, liw. *kim*) oraz w mordwińskich (*kemeń*) – wywodzą się od prafińskowołżańskiego **küme-(ne)* (10). Nie znalazłem natomiast etymologii chant. *jan*, choć prawdopodobnie wyraz ten jest pochodzenia rodzimego (Gławan, 2006, 153). Znaczenie ‘10’ można ponadto przypisać kilku morfemom, które nie występują w żadnym języku ugrofińskim jako samodzielne wyrazy (por. 2.4.).

1.7. Niepodzielne nazwy dwudziestu i trzydziestu

W kilku językach ugrofińskich liczba 20 również jest wyrażana liczebnikiem, który nie jest w żaden sposób zależny od innych liczebników (ani 10, ani 2): węg. *húsz*, obi-ugr. *χus*, permskie *kjź* i mordwińskie *komś*. Wszystkie one są kontynuantami praugrofińskiego **kuśz* / **koje-čz* powiązanego etymologicznie z **koj(e)-mz* (człowiek, mężczyzna), od którego pochodzą: węg. *hím* (samiec), komi *komi* (Komi), mans. *χum* (mąż), selkupskie⁵ *kup* (człowiek). Przejście znaczeniowe człowiek → dwadzieścia wiąże się z sumą palców u rąk i u nóg. Nazwą niezależną jest też mans. *wāt* (30) o niejasnej etymologii.

2. Analityczne nazywanie dziesiątek (zasada mnożenia)

Większość liczebników nazywających kolejne wielokrotności dziesięciu jest jednak podzielna słowotwórczo. Wszystkie te liczebniki złożone (z wyjątkiem mans. *hólsāt* ‘80’ i *óntəlsāt* ‘90’, których strukturę omówię w części 3.4.) zostały zbudowane zgodnie z zasadą mnożenia odpowiednich jednostek i dziesięciu. Ze względu na to, jaki status ma ich drugi człon (oznaczający 10), można dokonać ich podziału na trzy grupy.

2.1. Użycie samodzielnego liczebnika dziesięć

Pierwsza obejmuje te liczebniki, które zawierają zwyczajny dla danego języka wyraz 10, czasem odmieniony (np. w partytywie liczby pojedynczej). W ten sposób tworzy się nazwy wszystkich kolejnych dziesiątek (20–90) w językach bałtyckofińskich i lapońskich:

fiń. *kaksi* (2) × *kymmenen* (10) = *kaksikymmentä* (20)

est. *neli* (4) × *kümme* (10) = *nelikümmend* (40)

Ponadto w ograniczonym zakresie ma on zastosowanie w języku chantyjskim (30–90), komi-zyriańskim (70–90) i mansijskim (70):

5 Selkupski to jeden z języków samojezdckich, które wraz z językami ugrofińskimi tworzą uralską rodzinę językową. W artykule nie zajmuję się jednak liczebnikami samojezdckimi, ponieważ wspólną etymologię z ugrofińskimi ma prawdopodobnie tylko liczebnik 2.

chant. $\chi ul\acute{a}m$ (3) \times $ja\eta$ (10) = $\chi ul\acute{a}mja\eta$ (30)

komi $k\acute{e}kjam\acute{i}s$ (8) \times das (10) = $k\acute{e}kjam\acute{i}s-das$ (80)

mans. $s\acute{a}t$ (7) \times low (10) = $s\acute{a}tlow$ (70)

W języku komi-permiackim w ten sposób nazywano dawniej nawet liczbę 100: *daś-jec-das* (dziesięć razy dziesięć) (Honti, 1993, za Suihkonen, 2001, s. 26).

2.2. Użycie sufiksów

Drugi sposób tworzenia nazw wielokrotności dziesięciu polega na użyciu przyrostka słowotwórczego, a więc kolejnego w systemie danego języka (po samodzielnym liczebniku 10) elementu oznaczającego 10. W przypadku języka węgierskiego może on – zgodnie z zasadą harmonii wokalicznej – przyjmować różne formy w zależności od postaci fonetycznej podstawy słowotwórczej, czyli w tym wypadku liczebników nazywających jednostki:

węg. $nyolc$ (8) + $-van$ (10) = $nyolcvan$ (80) – zarówno /o/, jak i /a/ są tylnojęzykowe, ale $kilenc$ (9) + $-ven$ (10) = $kilencven$ (90) – /i/ i /e/ są przedniojęzykowe.

Poza tym postać ta może niekiedy różnić się od nazwy danej jednostki w mianowniku

węg. $n\acute{e}gy$ (4) \rightarrow $negyven$ (40), mans. $\acute{r}\acute{i}la$ (4) \rightarrow $naliman$ (40), komi vit (5) \rightarrow $vetim\acute{i}n$ (50)

Według tej metody tworzy się większość nazw dziesiątek w języku węgierskim (40–90) i udmurckim (40–90) oraz część nazw w języku masyjskim (40–60) i komi-zyriańskim (30–60). Ponadto w języku węgierskim i w języku udmurckim liczebnik 30 jest utworzony również za pomocą sufiksu, ale innego niż użyty w nazwach pozostałych dziesiątek w tych językach. Z tegoż powodu, jak również ze względu na znaczną modyfikację fonetyczną nazwy jednostki (węg. $h\acute{a}rom$ ‘3’ – $harm\acute{i}nc$ ‘30’, udm. $kwi\acute{i}n$ ‘3’ – $kwam\acute{i}n$ ‘30’), wyrazy te zazwyczaj nie są traktowane przez rodzimych użytkowników tych języków jako przejrzyste pochodne odpowiednich nazw jednostek.

2.3. Użycie liczebnika 10 jako sufiksu

Stadium przejściowe reprezentują języki mordwińskie i język maryjski, ponieważ nazwy dziesiątek są w nich wyrażone za pomocą złożenia odpowiedniego liczebnika oznaczającego jednostkę (odpowiednio 3–9 lub 2–9) oraz regularnego dla danego języka liczebnika 10, który jednak ulega pewnej modyfikacji fonetycznej. W językach mordwińskich jest to udźwięcznienie $keme\acute{n}$ \rightarrow $-geme\acute{n}$, a w języku maryjskim – zharmonizowanie barwy samogłoski w wyrazie lu (10) z samogłoską nazwy odpowiedniej jednostki:

mord. $kolmo$ (3) \times $keme\acute{n}$ (10) = $kolo\acute{ngeme\acute{n}}$ (30), $ve\acute{t}\acute{e}$ (5) \times $keme\acute{n}$ (10) = $ved\acute{geme\acute{n}}$ (50),

mar. kok (2) \times lu (10) = $kolo$ (20), $n\acute{a}l$ (4) \times lu (10) = $n\acute{a}lle$ (40).

2.4. Trzy sufiksy o znaczeniu „10”

W liczebnikach ugrofińskich można zatem wyodrębnić trzy różne sufiksy (czy raczej grupy sufiksów występujących w różnych językach, ale mających wspólne pochodzenie) o wartości liczbowej 10, są to: udmurcki $-don/-ton$, ugrojsko-permski $-van/-ven$, $-man/-pan$, $-m\acute{i}n$ i węgiersko-permski $-(n)c$, $-m\acute{i}s$.

2.4.1. Sufiks *-don/-ton*

Pierwszy z nich występuje tylko w liczebnikach udmurckich (40–90) i ma dwie formy: bezdźwięczną *-ton* używaną po nazwach zakończonych na spółgłoskę bezdźwięczną (np. *vit* ‘5’ × *-ton* ‘10’ = *vitton* ‘50’) i dźwięczną *-don*, używaną po spółgłosce dźwięcznej (np. *šizjm* ‘7’ × *-don* ‘10’ = *šizjmdon* ‘70’). Sufiks ten wywodzi się od rzeczownika *dun* (cena) (dialektalne: *don*) i występuje również w udm. *końdon* (pieniądz, kopiejka), utworzonym od rzeczownika *końj* (wiewiórka) (dawniej podatki płacono m.in. w skórkach zwierząt futerkowych). W prajęzyku wyraz ten miał postać **tenz* (cena, wartość) (Strielkowa, 2013, s. 17).

2.4.2. Sufiksy *-van/-ven, -man/-pan, -mijn*

Drugi sufix można odnaleźć w nazwach dziesiątek w języku węgierskim (sufiks *-van/-ven* występujący w liczebnikach 40–90), masyjskim (sufiks *-man/-pan* w 40–60), komi-zyriańskim (sufiks *-mijn* w 30–60) i udmurckim (sufiks *-mijn* w 30), najprawdopodobniej wywodzi się od praugrofińskiego wyrazu **mone / *mune* (dużo), chociaż doszukiwano się również jego związku z praugrofińskim **küme-ne* (10) (Orbán, 1932, s. 56, za Strielkowa, 2013, s. 44).

2.4.3. Sufiksy *-(n)c, -mjs*

Wyodrębnienie trzeciego sufiksu jest mniej oczywiste – występuje w węgierskich liczebnikach *harminc* (30), *kilenc* (9), *nyolc* (8), w komi *kękjámjs* (8), *ękmjs* (9) i udm. *támjs* (8), *ukmjs* (9). Prawdopodobnie jest to zapożyczenie z któregoś z języków tureckich (Benkő, 1970, t. II, s. 61). O ile budowa węg. *harminc* jest zrozumiała ($3 \times 10 = 30$), o tyle wyjaśnienie obecności (etymologicznie) tego samego sufiksu w wyrazach o znaczeniu 8 i 9 wymaga zapoznania się z kolejnym sposobem tworzenia nazw liczb.

3. Liczebniki 8 i 9 (zasada odejmowania)

Zrekonstruowana dla języka prafińskowolżańskiego forma liczebnika 9 ma postać **ükteksä*. Powstała ona z uproszczenia wyrażenia **ükte e-k-sä* (jednego nie ma), gdzie **ükte* to liczebnik 1, **e-* – rdzeń czasownika przeczącego, **-k-* – sufix modalny, a **-sä* – końcówka III osoby liczby pojedynczej. Liczebnik **kakteksan* (8) powstał w taki sam sposób – z uproszczenia (i dodatkowo zharmonizowania wokalicznego) wyrażenia **kakta e-k-sä-n* (dwóch nie ma), jego wygłosowe **-n* to sufix liczby podwójnej.

3.1. Liczebniki 8 i 9 w językach fińskopermskich

We współczesnym języku fińskim liczebniki te mają postać *kahdeksan* (8) i *yhdeksän* (9), w estońskim – *kaheksa* i *üheksa*, ich formy upodobniły się zatem do siebie nawzajem. W obu językach znaczenie drugiego członu całkowicie się zatarło, jednak podobieństwo nagłosu liczebników 8, 9 do liczebników *kaksi*, *kaks* (2), *yksi*, *üks* (1) jest nadal odczuwalne⁶. Domyślnym punktem odniesienia w obu przypadkach jest oczywiście liczba 10, stanowiąca bazę systemu dziesiętnego. Liczby 9, 8 są zatem przedstawione jako wynik odejmowań: $10 - 1 = 9$ i $10 - 2 = 8$.

6 W większości przypadków zależnych temat liczebników 1 i 2 kończy się w języku fińskim na *-hte- lub -hde-*, a w języku estońskim – na *-he- lub -hte-*.

W bardzo podobny sposób nazwy dwóch ostatnich jedności zostały utworzone w pozostałych językach bałtyckofińskich (kar. *üksi* '1' – *ühekšän* '9', *kakši* '2' – *kahekšan* '8') jak również w lapońskich (*okta* '1' – *ovcci* '9', *guokte* '2' – *gávccii* '8'), mordwińskich (*vejke* '1' – *vejkse* '9', *kavto* '2' – *kavkso* '8') i permskich (komi *ętik* '1' – *ękmis* '9', *kik* '2' – *ķęjamis* '8'), chociaż nie zawsze zależność między 1 a 9 oraz między 2 a 8 jest oczywista.

3.2. Liczebnik 9 w językach ugryjskich

Pewne echa zasady odejmowania można zauważyć również w językach ugryjskich. W języku węgierskim liczebnik 9 ma postać *kilenc*. Wygłosowe *-nc* oznacza 10, nagłosowe *kil-* ma z kolei wspólne pochodzenie z węgierskim poimkiem *kívül* (oprócz). Węgierskie *kilenc* oznaczało więc pierwotnie (oprócz [jednego] dziesięć); w podobny sposób zbudowane są: masyjskie *ōntallow* (9), (*ōntal* „strona”, *low* „10”) i chantyjskie *järt-jan* (9) (*järt* ‘nadmiar’, *jan* ‘10’)⁷. Główna różnica w porównaniu z formami fińskowołżańskimi polega na tym, że o ile tam w domyśle pozostaje punkt odniesienia (czyli 10), o tyle w ugryjskich formach liczebnika 9 nie została wyrażona wprost informacja, ile brakuje do 10. Z tego powodu ugryjskie nazwy 8, chociaż formalnie zbudowane podobnie do nazw 9 (węg. *nyolc* ‘8’, *kilenc* ‘9’, mans. *ńollow* ‘8’, *ōntallow* ‘9’), muszą opierać się na jeszcze innej koncepcji.

3.3. Ugryjskie 8

Najprawdopodobniej początkowe *ńol-* (węg. *nyolc*, mans. *ńollow*) wiąże się etymologicznie z węg. *nyaláb* (naręcze) i chant. *ńula* (razem). Liczebnik ten powstałby zatem w wyniku nadania wyrazowi oznaczającemu pierwotnie jakąś bliżej nieokreśloną liczbę przedmiotów konkretnego znaczenia ‘8’. Alternatywna etymologia, również przytoczona w słowniku Benkő (1970, t. II, s. 1051), zakłada pokrewieństwo z obi-ugryjskim wyrazem *ńol* (nos). W każdym razie zewnętrzne podobieństwo (w wygłosie) do liczebnika oznaczającego wartość o jeden większą, czyli 9 (węg. *kilenc*, mans. *ōntallow*), wynika z działania analogii.

3.4. Masyjskie 80 i 90

Analogią tłumaczy się również pochodzenie masyjskich liczebników *ńolsāt* (80) i *ōntalsāt* (90), utworzonych na wzór *ńollow* (8) i *ōntallow* (9) – wyraz *low* (10) został zastąpiony wyrazem *sāt* (100). W liczebnikach masyjskich zwraca uwagę fakt, że w nazwach dwóch kolejnych dziesiątek (70 i 80) występuje taki sam element (*sāt*), który jednak w 70 odnosi się do 7 (*sāt* ‘7’ × *low* ‘10’ = *sātlow* ‘70’), a w 80 – do 100 (czego nie da się jednak oddać w postaci prostego rachunku). Masyjskie *ōntalsāt* (90) można też interpretować nie tyle jako efekt wpływu formy liczebnika *ōntallow* (9), ile jako zbudowaną według tej samej zasady konstrukcję oznaczającą, że do osiągnięcia jednostki wyższego rzędu (setki) brakuje jednej jednostki niższego rzędu (dziesiątki).

7 W dialekcie wachowskim języka chantyjskiego zasada odejmowania ma zastosowanie również w odniesieniu do liczb oznaczających sumę dziewięciu i wielokrotności dziesięciu. Liczebniki te są złoženiami pierwszego członu liczebnika 9 czyli *ōntal-* i nazwy dziesiątki, utworzonej regularnie jako połączenie odpowiedniej nazwy jednostki i wyrazu 10. Prawdopodobnie wyjaśnienie tkwi w chęci uniknięcia powtarzania członu oznaczającego 10 zarówno w liczebniku 9, jak i w nazwie kolejnej dziesiątki (Gławan 2006, s. 153).

4. Liczebniki porządkowe

Wprawdzie artykuł dotyczy przede wszystkim liczebników głównych, jednak żeby wytłumaczyć strukturę nazw liczb pomiędzy pełnymi dziesiątkami, o których mowa w następnej części (5.1.), niezbędne jest krótkie wprowadzenie również i w tę tematykę. Nazwy liczebników porządkowych w językach ugrofińskich zazwyczaj tworzy się regularnie od tematu liczebników głównych za pomocą odpowiedniego sufiksu: węg. *-adik/-edik*: *nyolc|adik* (8.), *kilenc|edik* (9.), mans. *-it*: *low|it* (10.), udm. *-eti*: *kjk|eti* (2.), górnomaryjski *-šâ*: *ik|šâ* (1.), fiń. *-s*: *neljä|s* (4.), *sada|s* (100.).

Częsty wyjątek stanowią liczebniki porządkowe *pierwszy* i *drugi*, które w wielu językach nie pochodzą od liczebników głównych *jeden* i *dwa*, a np. od takich prasłów, jak: **e* (ten): fiń. *ensi*(*mmäinen*), est. *esimene* (1.), **to* (tamten): fiń. *toinen* (2.), **mu* (inny): węg. *második*, mans. *mõt*, lap. *nub'be*, komi *męd* (2.), **eðe* (przed): węg. *első* (1.). W języku masyjskim istnieje jednak również regularnie utworzony liczebnik *kitit* (2.); z kolei w języku udmurckim nieregularność dotyczy tylko liczebnika *nırjseti* (1.)⁸. Zresztą nawet te liczebniki porządkowe, które nie wywodzą się od liczebników głównych, mają zazwyczaj ograniczone zastosowanie, ponieważ już liczebniki porządkowe dotyczące liczb stanowiących sumę 1 (lub 2) i dowolnej wielokrotności 10 są tworzone w sposób regularny, przynajmniej w języku węgierskim: *első* (1.), ale *huszonegyedik* (21.), bo *huszonegy* (21) i udmurckim *nırjseti* (1.), ale *das odiget* (11.), bo *das odig* (11). W fińskim dopuszczalne są obie wersje: *kolmaskymmenestoinen* lub (rzadsza) *kolmaskymmeneskahdes* (32.), chociaż w przypadku liczb 11.–19. używa się tylko form regularnych: *kahdestoista* (12.), nie **tointoista*, co prawdopodobnie można uzasadnić chęcią uniknięcia powtórzenia (por. cz. 5.1.).

5. Nazywanie liczb naturalnych pomiędzy dziesiątkami

5.1. Następną dziesiątka jako punkt odniesienia

W językach bałtyckofińskich i lapońskich nazwy liczb 11–19 są złożeniami nazw odpowiedniej jedności oraz nieodmiennego członu *-toista* (fiń.), *-teist* (est.), *-tuoistõn* (liw.), który pod względem budowy jest odmienionym liczebnikiem porządkowym *toinen*, *teine*, *tuoi...* (drugi). Dosłowne znaczenie fiń. *neljä|toista* (14) to ‘cztery drugiej [dziesiątki]’. W niektórych językach zachował się nawet ostatni człon tego zestawienia, czyli odmieniony w odpowiednim przypadku wyraz 10, np. wot. *üks|tęš|šęmetta* (11), gdzie *šęmetta* to upodobniona fonetycznie do środkowego członu wersja liczebnika *čümettä* (w mianowniku: *čümmē*). W języku estońskim wyraz o znaczeniu 10 ujawnia się w liczebnikach porządkowych: *kuue|teist|kümnes* (16.).

Dawniej w ten sposób tworzyło się regularnie również nazwy liczb znajdujących się między kolejnymi dziesiątkami (21–29, 31–39 itd.), obecnie formy typu *viisi|neljäntä* (35), dosłownie ‘pięć czwartej [dziesiątki]’, są w języku fińskim archaizmami; utworzonych w ten sposób liczebników porządkowych używa się np. do numerowania kolejnych rozdziałów *Kalevali*: *Kahdeksaskolmatta runo* (Runo XXVIII) to dosłownie ‘runo ósme trzeciej’.

8 Wyraz ten pochodzi od *nırjś* (najpierw), co z kolei najprawdopodobniej pochodzi od rzeczownika *nır* (nos) wywodzonego z prauralskiego **nere* / **nēre* (nos, dziób, pysk). Tę część ciała, jako znajdującą się na przedzie, można określić jako „pierwszą”, podobnie jak w języku polskim czoło (*na czele*).

Pewną paralelę można zauważyć w numeracji wieków (rok 1986 to 86. rok XX wieku) czy niektórych sposobach podawania godziny w języku polskim, np. *wpół do jedenastej* oznacza godzinę 10.30, a przestarzałe *trzy (kwadrans) na dwunastą* – godzinę 11.45 (analogiczne formy podawania godziny są używane również w języku węgierskim: *negyed öt* czyli 4.15 to dosłownie: ‘kwadrans [=ćwierć] piątej’).

Następną dziesiątkę jako punkt odniesienia obiera się również licząc po masyjsku w przedziałach 21–29, ..., 81–89. Używa się wówczas połączenia nazwy następnej dziesiątki, odnoszącego się do niej poimka *nopəl* (w kierunku) i nazwy odpowiedniej jednostki, np. *wāt nopəl akwa* (21), dosłownie „jeden w kierunku trzydziestu”. Istnieje również krótsza forma: bez poimka, za to z odmienioną w łatywie nazwą dziesiątki: *wātŋ akwa* (21), „jeden ku trzydziestce”. Taka sama zasada może mieć również zastosowanie w nazywaniu liczb między setkami: po nazwie następnej setki odmienionej w łatywie następuje określenie odpowiedniej liczby 1–99: *atsātŋ naliman nopəl ŋila* (434), dosłownie „cztery w kierunku czterdziestu dążące do pięciuset” (Riese, 2001, s. 36). Podobnie zbudowane konstrukcje występują również w niektórych językach majańskich, stanowiące ich podstawę działanie arytmetyczne jest określane angielskim terminem „overcounting” (Hurford, 1992, s. 132).

5.2. Poprzednia dziesiątka jako punkt odniesienia

Najczęściej jednak nazwy liczb między dziesiątkami tworzone są w różnych językach w wyniku dodawania, przy czym obranie wcześniejszej dziesiątki jako punktu odniesienia może mieć w różnych językach różne realizacje. Najprostsza polega na zwykłym zestawieniu nazwy dziesiątki i nazwy jedności; tak jest w językach permskich (11–99), bałtyckofińskich, chantyjskim i maryjskim (21–99), mordwińskich i węgierskim (31–99) oraz masyjskim (91–99).

Związek między obiema nazwami może też być wyrażony za pomocą odpowiednich sufiksów, które przyłącza nazwa dziesiątki lub nazwa jednostki, albo po prostu za pomocą odpowiedniego spójnika. Pierwsza z tych możliwości występuje w języku węgierskim, gdzie w liczebnikach 11–29 pierwszy człon przyłącza końcówkę superessywuśa *-n* (na [czym]): *tizenöt* (15) to dosłownie ‘pięć na dziesięciu’ (analogicznie jak w polskim *-naście* ← *na dziesięcie*), *huszonkilenc* (29) to ‘dziewięć na dwudziestu’. Z kolei w językach mordwińskich nazwy te tworzy się, dodając do skróconej formy liczebnika *kemeŋ* → *ke(m)* (10) lub do liczebnika *koms* (20) nazwy jednostki opatrzonej sufiksem *-je*, *-vo* lub *-ge* i z udźwięcznionym nagłosem: *ke|žišem|ge* (17) (*šišem* ‘7’). Wariant ze spójnikiem dotyczy liczebników języka maryjskiego, ale tylko 11–19, np. *lu* (10) + *at* (i) + *ik* (1) = *l(u)|at|ik* (11), natomiast w języku wschodniochantyjskim funkcję spójnika spełnia w nazwach liczb 11–19 i 21–29 wyraz *urakkə* (ponadto): *qos* (20) + *urakkə* (ponadto) + *əj* (1) = *qos urakkə əj* (21). Odwrócona kolejność członów występuje w liczebnikach 11–19 języka masyjskiego i północnochantyjskiego, gdzie po nazwie jednostki a przed liczebnikiem 10 używa się odpowiednio *χujp* (derywatu czasownika *χuji* ‘leżeć’) lub *χos* ‘do’ (Schön, 2012, s. 13).

mans. *akw* (1) + *χujp* + *low* (10) = *akwχujpłow* (11)

płnchant. *χutəm* (3) + *χos* (do) + *jan* (10) = *χutəm χos jan* (13).

Należy mieć na uwadze, że języki obi-ugryjskie nie zdołały wykształcić jednolitej normy literackiej, dlatego w jednym źródle znaleźć można rozmaite formy poszczególnych słów,

dotyczy to nie tylko ich postaci fonetycznej, ale również np. struktury liczebników złożonych. Przykładowo słownik języka mansijskiego Munkácsiego i Kálmána podaje oprócz już wymienionych również formy liczebników wg schematu addytywnego utworzone bez spójników (nie tylko w nazwach 91–99) lub przy użyciu spójników *äri*, *ariy* czy *jä* (po nazwie dziesiątki a przed nazwą jednostki). Notuje także wyraz *lu* (10) i używany po nim w liczebnikach 11–19 wyraz *turum* (nad), np. *lu-turum-kiŋi* obok częstszego *kitxujplov* (12). Podobnie w języku chantyjskim w różnych dialektach stosuje się różne metody tworzenia liczb między dziesiątkami. Obok najprostszej, opartej na zestawieniu nazwy odpowiedniej dziesiątki z nazwą jednostki, występują również „mansijskie” konstrukcje z nazwą kolejnej dziesiątki. Językom obi-ugryjskim nieobce (aczkolwiek rzadkie) są też znane z bałtyckofinńskich konstrukcje z kolejną dziesiątką nazwaną liczebnikiem porządkowym: wsch. mans. *mõt low ŋalov* (18), dosłownie „osiem drugiej dziesiątki” (Honti, 2003, s. 178).

6. Podsumowanie

Strukturę liczebników ugrofińskich można przedstawić w postaci tabeli:

	ugryjskie			permskie		wołżańskie		bałtyckofinńskie	
	węg.	chant.	mans.	komi	udm.	mord.	mar.	lap.	arch.
1	1			1					
2–6	2, 3, 4, 5, 6								
7	7			7					
8⁹	ńC	ńL		C–2		[10]–2			
9	C–[1]	Đ–[1]	L–[1]	C–1		[10]–1			
10¹⁰	T	Đ	L	D		K	L		K
11–19¹¹	10+J						J∈II[K]		
20¹²	H						2×L		2×K
21–29	20+J		J→W	20+J				J∈III	
30¹³	3×C	3×Đ	W	3×V	3×K	3×L	3×K		
31–39	30+J		J→40	30+J					J∈IV
40–60	4–6×V	4–6×Đ	4–6×V		4–6×N	4–6×K	4–6×L	4–6×K	
41–69	40–60+J		J→50–70	40–60+J					J∈V–VII
70	7×V	7×Đ	7×L	7×D	7×N	7×K	7×L	7×K	
71–79	70+J		J→80	70+J					J∈VIII
80	8×V	8×Đ	ńŚ	8×D	8×N	8×K	8×L	8×K	
81–89	80+J		J→90	80+J					J∈IX
90	9×V	9×Đ	Ś–[1]	9×D	9×N	9×K	9×L	9×K	
91–99	90+J								J∈X
100	Ś – kontynuanty praugrofińskiego *śata								

9 Gwoli przejrzystości kolejności członów została odwrócona – zapis $-2+10$ itp. byłby zbędnym zaciemnieniem. W nawiasach kwadratowych podałem elementy domyślne. ń symbolizuje pierwszy człon ugrofińskich wyrazów ‘8’.

10 T węg. *tíz*, Đ chant. *jaŋ*, D perm. *das*, C węg. *-(n)c*, perm. *-mıs*, V węg. *-van/-ven*, mans. *-pan/-man*, perm. *mijn*, N udm. *-ton/-don*, L mans. *(-)low*, mar. *(-)lu, -lo, -le*, lap. *logi*, K mord. *kemeń, -gemeń*, fiń. *kymmenen (kymmëntä)*, est. *kümme(nd)* itd.

11 J oznacza dowolną nazwę jednostki 1–9, cyfry rzymskie – liczebniki porządkowe (numery kolejnych dziesiątek).

12 H oznacza liczebnik 20: węg. *húsz*, obi-ugr. *χus*, perm. *kjź*, mord. *komś*.

13 W oznacza mans. *wät* (30).

Przy nazewnictwie dziesiątek zwraca uwagę fakt, że w poszczególnych językach zawsze tak samo tworzy się co najmniej trzy liczebniki: 40, 50 i 60. W mansyjskim i komi-zyriańskim zostały one nawet utworzone za pomocą przyrostków o identycznym pochodzeniu. Do innych podobieństw między językami należącymi do różnych grup rodziny ugrofińskiej można zaliczyć przyjmowanie (w mansyjskim oraz do pewnego stopnia w bałtyckofińskich) przy nazywaniu liczb między dziesiątkami jako punktu odniesienia następnej dziesiątki. Oprócz tego egzotycznego „overcounting” budowa ugrofińskich liczebników złożonych opiera się na takich działaniach matematycznych jak odejmowanie ($9 = 10 - 1$) oraz oczywiście mnożenie i dodawanie. Intryguje homonimia mans. *sāt* (7, 100) i duże znaczenie analogii, przejawiające się w uzgodnieniu form bałtyckofińskich 8 i 9, ukształtowaniu się ugrzyjskich form 8 pod wpływem 9, węg. *hét* (7) pod wpływem *hat* (6), mans. 80, 90 pod wpływem 8, 9.

Bibliografia

- Csábi, Sz. (Red.). (2003). *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gławan, A. A. [Главан, А. А.]. (2006). *Имя числительное в диалектах хантыйского языка: сопоставительный аспект*. Tomsk: ГОУ ВПО Томский Государственный Педагогический Университет.
- Honti, L. (1993). *Die Grundzahlwörter der uralischen Sprachen*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Honti, L. (2003). Числительные в угорских языках. *Linguistica Uralica*, XXXIX(3), 175–182.
- Hurford, J. R. (1992). Numerals. W. Bright (Red.), *International encyclopedia of linguistics* (Tom 3, 131–132). Nowy Jork, Oksford: Oxford University Press.
- Kálmán, B. (1976). *Chrestomathia vogulica*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Orbán, G. (1932). *A finnugor nyelvek számnevei*. Bratysława: Slovenská Grafia.
- Pomozí, P. (2000). A mari (cseremisiz) nyelv. Nanovfszky Gy. (Red.), *Nyelvrokonaink* (243–247). Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Riese, Th. (2001). *Vogul*. Monachium: Lincom Europa.
- Schön, Zs. (2012). Numeric Systems in Ob-Ugric. Referat przedstawiony na konferencji EuroBabel Final Conference, Lejda.
- Strielkowa, O. B. [Стрелкова, О. Б.]. (2013). *Имена числительные удмуртского языка. История и типология*. Izewsk: ФГБОУ ВПО Удмуртский государственный университет.
- Suihkonen, P. (2001). Suomen ja sen sukukielten lukusanoista. *Solmu*, 2, 23–27. <http://solmu.math.helsinki.fi/2001/2/suihkonen/>
- Марий йылме мутер – Словарь марийского языка* 1–10. (1990–2005). Jozskar-Oła: Марийское книжное издательство. <http://marlamuter.com/>

Słowniki etymologiczne

- Benkő, L. (Red.). (1967–1984). *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára 1–4*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Itkonen, E., Kulonen, U.-M. (Red.). (1992–2000). *Suomen sanojen alkuperä: Etymologinen sanakirja 1–3*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Rédei, K. (Red.). (1986–1989). *Uralisches etymologisches Wörterbuch*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Internetowe bazy danych

Uráli Etimológiai Adatbázis – Uralic Etymological Database – Uralische Etymologie-Datenbank. <http://uralonet.nytud.hu>

A Munkácsi–Kálmán-féle manysi szótár – Mansi Dictionary of Munkácsi and Kálmán. <http://www.babel.gwi.uni-muenchen.de/munka/index.php>

Streszczenie

Artykuł ma na celu przedstawienie systemów liczebników występujących w językach ugrofińskich. Pod uwagę zostały wzięte przede wszystkim liczebniki główne. Przedstawiono ich etymologię i przeanalizowano rozmaite sposoby ich tworzenia opierające się zarówno na mnożeniu (węgierskie *háromszáz* ‘ $3 \times 100 = 300$ ’), dodawaniu (udmurckie *das ukmjs* ‘ $10 + 9 = 19$ ’), odejmowaniu (fińskie *kahdeksan* ‘ $[10] - 2 = 8$ ’), jak i na innych koncepcjach (mansyjskie *naliman nopəl akwa* ‘ $40 \leftarrow 1 = 31$ ’). Wszystkie te sposoby zostały następnie zestawione w formie tabeli ukazującej strukturę badanych liczebników. W podsumowaniu zwrócono również uwagę na uwidocznione w artykule podobieństwa między różnymi językami ugrofińskimi.

Abstract

The article presents systems of numerals found in Finno-Ugric languages, with a particular focus on cardinal numbers. It discusses their etymology and analyzes different ways of constructing numerals, from multiplication (e.g. Hungarian *háromszáz* “ $3 \times 100 = 300$ ”) and addition (Udmurt *das ukmjs* “ $10 + 9 = 19$ ”), to subtraction (Finnish *kahdeksan* “[10] - 2 = 8”) and “overcounting” (Mansi *naliman nopəl akwa* “ $40 \leftarrow 1 = 31$ ”). These constructions are then presented in the form of a table. The conclusion sums up the similarities between different Finno-Ugric languages, which are presented in the article.

Jak chemicy mówią o swoich badaniach?

Przedmiotem rozważań są wyrażenia języka polskiego odnoszące się do procesów badawczych w chemii, a konkretniej – do tych, które dotyczą wiedzy relewantnej i nowej z punktu widzenia celu wyznaczonego przez chemika. Ze względu na ograniczone ramy artykułu pomijam całkowicie kwestię językowej reprezentacji pozostałych aspektów badań chemicznych: wyboru obiektów badanych, aparatury i innych elementów wyposażenia laboratoryjnego, czynności związanych z wiedzą stanowiącą punkt wyjścia badań, lecz nie ich cel (na przykład przegląd literatury – o ile celem nie jest stworzenie pracy syntetycznej¹), tudzież procedur pomocniczych niewiążących się bezpośrednio ze zdobywaniem wiedzy (takich jak przygotowywanie próbek do analizy).

Badany materiał językowy pochodzi ze streszczeń wystąpień uczestników corocznych spotkań z cyklu „ChemSession – Warszawskie Seminarium Doktorantów Chemików”, które odbywały się w latach 2009–2013 i zostały opublikowane w formie materiałów konferencyjnych. Streszczenia uwzględniały wszystkie typy wystąpień: wykłady plenarne, komunikaty i postery.

1. Charakterystyka obszaru wyrażen odnoszących się do procesów badawczych w chemii

Wstępny przegląd materiału językowego wykazał, że interesujący mnie obszar jest rozbudowany, zarówno pod względem liczby wyrażen, jak i sieci łączących je relacje semantycznych. Ciągi reprezentujące procesy badawcze w chemii można podzielić na dwa podzbiory². Jeden z nich jest zamknięty i obejmuje obiekty językowe występujące w tekstach

- 1 Nawiąsem mówiąc, przegląd literatury w tekstach chemicznych przeważnie ma formę bezpośredniego przytoczenia danych, opatrzonych lakonicznymi odsyłaczami do publikacji źródłowych. Często spotykane w pracach lingwistycznych nawiązywanie do cudzych publikacji jako do aktów mowy, przywoływanych za pomocą komentarzy intertekstualnych typu *jak pisze w swojej rozprawie X* bądź przez cytowanie fragmentów wywodu, nie jest ogólnie przyjęte. Wspomniana różnica konwencji została omówiona w artykule poświęconym budowie i funkcjonowaniu artykułu chemicznego i językoznawczego (Sulich, 2009).
- 2 W odniesieniu do części analizowanego obszaru używam terminu *podzbiór*. Wolę unikać stosowania terminów *pole semantyczne*, *pole leksykalne* czy też *pole leksykalno-znaczeniowe*, gdyż ich desygnaty obejmują całokształt pojęć bądź leksyki reprezentującej jakieś znaczenie nadrzędne i powiązanej określonymi relacjami. Struktura taka jest uporządkowana i hierarchiczna (Tokarski, 1984). Z niektórych teorii językoznawczych wynika, że pominięcie jakiegoś jej fragmentu może prowadzić do modyfikacji znaczeń pozostałych elementów, gdyż nie są one autonomiczne, tylko zależne od całego układu, por. na przykład koncepcję *poli wyrazowego* Josta Triera czy teorię języka jako systemu w ujęciu de Saussure'a (Buttler, 1967). Toteż dla precyzji opisu korzystnie jest odróżnić formalnie całość badanego pola semantycznego od części.

w funkcji synonimów³ rzeczownika *badanie* i czasownika *badać* oraz wyrażenia odnoszące się do osiągnięcia celu czynności badawczych, drugi zaś jest otwarty i zawiera wyrażenia pozostające w relacji hiponimii⁴ do wyrażen z podzbioru zamkniętego.

1.1. Podzbiór zamknięty – synonimy leksemów *badanie* i *badać* oraz wyrażenia odnoszące się do osiągnięcia celu czynności badawczych

Jako synonimy rzeczownika *badanie* w tekstach chemicznych używane są wyrażenia: *doświadczenie*, *eksperyment*, *pomiar* (*czegoś/jakiś*), *charakteryzacja* (*czegoś*), *analiza* (*czegoś*) [*jakąś metodą*], *reakcja*, *proces* (*jakiś/czegoś*), a nawet: *obliczenie* (*czegoś*), *funkcjonalizacja* (*czegoś*), *synteza* (*czegoś*), *optymalizacja* (*czegoś*). Jest to związane z faktem, że badania prowadzone przez chemików mogą polegać nie tylko na analizach czy pomiarach określonych parametrów, ale także na obliczeniach różnych wielkości z zastosowaniem modeli teoretycznych, na próbach dokonania syntezy jakiejś substancji bądź na poszukiwaniu optymalnej metody i/lub warunków przeprowadzania jakiegoś procesu.

Ciągi stosowane w funkcji synonimów czasownika *badać* to: (*prze-*)*analizować* (*coś*) (np. wpływ *czegoś* na *coś*), *przestudiować* (*coś*) [*jakąś metodą*], *poszukiwać/szukać* (*czegoś*) (metod, sposobów, dróg syntezy etc.), *testować* (*coś*), *sprawdzić* (*coś*), *zweryfikować* (*coś*), *rozważać* (*coś*), *wyznaczać* (*coś*) (np. temperaturę utleniania, energię aktywacji, współczynniki aktywności etc.), *oznaczać* (*coś/zawartość czegoś w czymś*), *przewodzić syntezę* (*czegoś*).

Jako wyrażenia odnoszące się do osiągnięcia celu czynności badawczych w analizowanych tekstach występują frazy: *poznać* (*coś*), *opisać* (*coś*), *stwierdzić* (*coś*), *ocenić* (*coś*), *potwierdzić* (*coś*) (model *czegoś*, hipotezę, strukturę chemiczną), *wykaz(yw)ać* [*eksperymentalnie*] (*coś*), *opracować* (*coś*) (model *czegoś*, procedurę syntezy etc.), *odkryć* (*coś*), *zarejestrować* (*coś*), *zaobserwować* (*coś*) [*jakąś metodą*], *zidentyfikować* (*coś*), *określić* (*coś*) (np. strukturę, skład) [*na podstawie* (*czegoś*)] (np. widm), *zmierzyć* (*coś*), *scharakteryzować* (*coś*), *przeprowadzić obliczenia* (*czegoś*), (*za-*)*projektować* (*coś*) (nawet mieszaninę!), (*z-*)*syntetyzować* (*coś*), (*s-*)*konstruować* (*coś*), *otrzymać* (*coś*) (np. nanoproszek, ciecz jonową etc.) [*jakąś metodą*, *na drodze* (*czegoś*), *jakoś*], *wyodrębnić* (*coś*), *uzyskać* (*coś*/[*jakieś*] *rezultaty*), *wytworzyć* (*coś*), *zmodyfikować* (*coś*) (np. cząsteczkę) [*w jakiś sposób*], *udoskonalić* (*coś*) (np. metodę wykonywania *czegoś*), *optymalizować* (*coś*).

1.2. Podzbiór otwarty – hiponimy leksemów *badanie* i *badać*, ich synonimów oraz wyrażen odnoszących się do osiągnięcia efektów czynności badawczych

Omawiana część obszaru wyrażen reprezentujących procesy badawcze w chemii zawiera dwa rodzaje obiektów językowych:

a) nazwy technik badawczych i analitycznych, np.: *elektroforeza natywna*, *termograwime-*

3 Za synonimy uznaję wyrażenia pojawiające się w badanych tekstach w analogicznych typach kontekstów, przy czym niekoniecznie musi być spełniony warunek całkowitej wzajemnej zamienialności tych ciągów w danym kontekście. Jest to szerokie ujęcie synonimii, oparte na tzw. słabym dystrybucyjnym kryterium synonimiczności, o którym pisał Jurij Apresjan (1980).

4 Relację semantyczną hiponimia-hiperonimia rozumiem zgodnie z koncepcją Johna Lyonsa (1984) – a więc jest to taka relacja między wyrażeniami X i Y, że wyrażenia te można wstawić do formuły *X jest rodzajem Y*.

tria, radioliza impulsowa, miareczkowanie alkacymetryczne, jak również odpowiadające niektórym z nich czasowniki, np. *miareczkować*;

- b) nazwy procesów chemicznych i fizykochemicznych (jeśli dany proces jest bezpośrednim celem eksperymentu, a nie tylko działaniem pomocniczym), np.: *addycja, rozdzielanie czegoś, domieszkowanie czegoś czymś*.

2. Czasowniki łączące się z wyrażeniami odnoszącymi się do procesów badawczych w chemii

Wyrażenia należące do analizowanego obszaru mogą wchodzić w skład konstrukcji opisowych, wyrażających tę samą lub zbliżoną treść, por. *badać (coś)* vs. *przewodzą badania*. W tego typu złożonych konstrukcjach występują czasowniki: (*prze-*)*przewodzić, podjąć, zajmować się, zastosować, wykonać, dokonać, osiągnąć*. Czasowniki te wykazują łączliwość zarówno z ciągami z podzbioru hiperonimów, por. *wykonać badania, przeprowadzić syntezę, zajmować się funkcjonalizacją*, jak i z podzbioru hiponimów, por. *wykonać radiolizę impulsową, przeprowadzić reakcję addycji, zajmować się domieszkowaniem struktur monokrystalicznych*.

3. Typy wiedzy relewantnej odwzorowywanej przez wyrażenia odnoszące się do procesów badawczych w chemii

Przedstawiony wyżej obszar wyrażań odwołuje się do różnorodnych typów wiedzy relewantnej bądź sygnalizuje jej poszukiwanie. Jest to:

- a) jakościowa i ilościowa wiedza o statycznych i dynamicznych właściwościach materii, takich jak:
- skład – *oznaczać (coś/zawartość czegoś w czymś), zidentyfikować (coś), wyodrębnić (coś), domieszkowanie (czegoś czymś)*, nazwy niektórych procesów, np. *rozdzielanie*;
 - struktura (uporządkowanie składników) – *charakteryzacja (czegoś)*;
 - procesy zachodzące z udziałem materii danego typu – *reakcja, proces (jakiś/czegoś)*, nazwy niektórych technik analitycznych, np. *miareczkowanie alkacymetryczne*, nazwy przeprowadzanych procesów chemicznych i fizykochemicznych, np. *addycja*;
 - zjawiska towarzyszące tym procesom – nazwy niektórych technik badawczych i analitycznych, np. *termograwimetria, radioliza impulsowa*;
 - wielkości fizyczne związane z tymi zjawiskami – *wyznaczać (coś), zarejestrować (coś)*;
- b) jakościowa i ilościowa wiedza o zależnościach łączących obserwowane procesy, wielkości fizyczne i zjawiska – *określić (coś) [na podstawie (czegoś)]*;
- c) wiedza o otrzymywaniu materii danego typu – *synteza (czegoś), (z-)syntetyzować (coś), otrzymać (coś) [jakąś metodą, na drodze (czegoś), jakoś]*, *wytworzyć (coś), domieszkowanie (czegoś czymś), (s-)konstruować (coś), zaprojektować (coś)*;
- d) wiedza o typie czynności badawczych – ilościowe czy jakościowe – *zmierzyć (coś), obliczenie (czegoś), wyznaczać (coś)* vs. *zidentyfikować (coś), scharakteryzować (coś), wyodrębnić (coś)*;

- e) wiedza o sposobie wykonywania czynności badawczych lub osiągnięciu ich celu – nazwy poszczególnych technik badawczych i analitycznych, nazwy przeprowadzanych procesów chemicznych i fizykochemicznych;
- f) wiedza z poziomu meta – o samej wiedzy lub działaniach jej dotyczących⁵:
- poszukiwaniu – *rozważać (coś), testować (coś), poszukiwać/szukać (czegoś), doświadczenie, eksperyment, pomiar (czegoś/jakiś), funkcjonalizacja (czegoś), optymalizacja (czegoś), (prze-)analizować (coś), przestudiować (coś) [jakąś metodą], analiza (czegoś) [jakąś metodą]*;
 - uzyskiwaniu – *uzyskać (coś/[jakieś] rezultaty), stwierdzić (coś), opisać (coś), odkryć (coś), poznać (coś), zaobserwować (coś) [jakąś metodą], zarejestrować (coś), ocenić (coś), opracować (coś), (za-)projektować (coś), (s-)konstruować (coś), zmodyfikować (coś) [w jakiś sposób], udoskonalić (coś), zoptymalizować (coś)*;
 - weryfikowaniu – *testować (coś), sprawdzić (coś), zweryfikować (coś), potwierdzić (coś), wykaz(yw)ać [eksperymentalnie] (coś), ocenić (coś)*.

Na podstawie odtworzonych wyżej typów relewantnej wiedzy odwzorowywanej przez wyrażenia odnoszące się do procesów badawczych można stwierdzić, że struktura tego obszaru językowego uwarunkowana jest specyfiką chemii jako dyscypliny naukowej – m.in. typem prowadzonych badań, dostępnymi współcześnie technikami analitycznymi itd. Jeśli rozpatrzy się (choćby tylko pobieżnie i bez dokonania systematycznego przeglądu materiału językowego) analogiczny obszar wyrażen oznaczających procesy badawcze w tak odmiennej metodologicznie dziedzinie, jaką jest językoznawstwo, okaże się, że i ten obszar jest odmienny.

Po pierwsze, nie występuje w nim podzbiór otwarty, zawierający nazwy technik badawczych i analitycznych oraz nazwy procesów będących celem czynności badawczych. Dzieje się tak, gdyż lingwiści nie prowadzą prac laboratoryjnych. Jedynie nazwy teorii lub testów lingwistycznych mogłyby ewentualnie być rozpatrywane jako analogi wyrażen z tej grupy, jednak jest ich znacznie mniej niż chemicznych odpowiedników.

Po drugie, z podobnych przyczyn także analog podzbioru zamkniętego (hiperonimów) jest w lingwistyce mniej licznie reprezentowany niż w chemii – nie zawiera bowiem ciągów, w których strukturze semantycznej obecne są składniki związane z eksperymentalnymi aspektami badań, np.: *zmierzyć (coś), zarejestrować (coś), synteza (czegoś)*⁶.

5 Ten aspekt analizowanego pola semantycznego wiąże się w pewnym stopniu z zagadnieniami *metainformacji*, które były przedmiotem szczegółowych badań prowadzonych przez Bożennę Bojar (Bojar 1978, Bojar 1987). Zwłaszcza wyrażenia odnoszące się w tekstach chemicznych do weryfikowania wiedzy, takie jak *sprawdzić (coś), potwierdzić (coś)*, zawierają komponent metainformacyjny, gdyż presuponują wcześniejsze posiadanie pewnych informacji, które następnie podlegają ocenie lub są referowane.

6 Jedynym typem badań językoznawczych o charakterze eksperymentalnym wydają się ankiety oraz doświadczenia wykonywane w ramach fonetyki eksperymentalnej – z zastosowaniem metod akustycznych i somatycznych – jednak nawet ich uwzględnienie nie zmieni sytuacji, gdyż podzbiory wyrażen odnoszących się do technik badawczych w językoznawstwie i w chemii będą się wciąż diametralnie różnić, zarówno ilościowo, jak i jakościowo. Ponadto techniki eksperymentalne są wykorzystywane w lingwistyce stosunkowo rzadko w porównaniu z „klasycznymi” metodami opartymi na introspekcji, testach semantycznych oraz analizie materiału językowego pochodzącego z tekstów, korpusów itd.

4. Struktura obszaru wyrażeń odnoszących się do czynności badawczych a zróżnicowanie dyscyplin naukowych

Opierając się na ustaleniach z punktu 3., można sformułować ogólniejszą tezę, że struktura obszaru wyrażeń odnoszących się do procesów badawczych w poszczególnych dyscyplinach naukowych – zwłaszcza pojemność podzbiorów hiponimów i hiperonimów – jest czynnikiem różnicującym te dyscypliny. W przypadku dziedzin doświadczalnych oba te podzbiory są zawsze znacznie bardziej rozbudowane niż w przypadku nauk niemających charakteru doświadczalnego. Z kolei w obrębie całej grupy dziedzin eksperymentalnych wewnętrznym czynnikiem różnicującym może być zawartość podzbioru hiponimów (rozpatrywana jakościowo) – między innymi ze względu na rozbieżności w puli wykorzystywanych technik badawczych. Podzbiory hiperonimów są natomiast zasadniczo wspólne w obrębie danej grupy – zarówno jeśli chodzi o nauki doświadczalne, jak i te nieoparte na eksperymencie.

5. Podsumowanie

Przeprowadzona analiza wykazała, że obszar wyrażeń odnoszących się do procesów badawczych w chemii jest bardzo bogaty, zarówno pod względem liczby ciągów, jak i łączących je związków semantycznych. Daje się zaobserwować rozbudowaną sieć relacji o charakterze synonimii oraz hiperonimii/hiponimii między poszczególnymi wyrażeniami. Złożoność i różnorodność omawianego obszaru jest uwarunkowana wielorakimi typami wiedzy odzworowywanej w opisie chemicznym. Podobne zależności występują w językach specjalistycznych innych dyscyplin naukowych – struktura obszaru wyrażeń odnoszących się do procesów badawczych oraz pojemność jego podzbiorów zdeterminowana jest zawsze specyfiką badań, a zatem stanowi czynnik różnicujący poszczególne nauki.

Bibliografia

- Apresjan, J. (1980). *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka* (Z. Kozłowska, A. Markowski, Tłum.). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Bojar, B. (1978). Polskie czasowniki dotyczące procesów informacyjnych. Elementy metainformacji w tekstach języka naturalnego. J. Siatkowski (Red.), *Studia językoznawcze. Streszczenia prac doktorskich. Tom 3. Semantyka i składnia* (7–43). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Bojar, B. (1987). Ocena wartości informacji w leksyce języka polskiego. A. Bogusławski, M. K. Byrski, Z. Lewicki, współprac. J. Krzywicky (Red.), *Co badania filologiczne mówią o wartości.* (Tom 2, 213–230). Warszawa: Wydział Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Buttler, D. (1967). Koncepcje pola znaczeniowego. *Przegląd Humanistyczny*, 2, 41–59.
- Lyons, J. (1984). *Semantyka* (Tom 1). (A. Weinsberg, Tłum.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sulich, A. (2009). Dwa światy, dwa gatunki? – budowa i funkcjonowanie artykułów naukowych z dziedziny chemii oraz językoznawstwa. *Acta Philologica*, 36, 13–22.
- Tokarski, R. (1984). *Struktura pola znaczeniowego (studium językoznawcze)*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest rekonstrukcji oraz analizie obszaru polskich wyrażen odnoszących się do procesów badawczych w chemii dotyczących wiedzy relewantnej oraz nowej z punktu widzenia celu wyznaczonego przez chemika. Pracę oparto na materiale językowym pochodzącym ze streszczeń wystąpień konferencyjnych z corocznych konferencji „ChemSession – Warszawskie Seminarium Doktorantów Chemików” z lat 2009–2013. Analiza wyodrębnionego pola leksykalno-semantycznego polega na próbie jego wewnętrznego uporządkowania na podzbiory, określenia relacji semantycznych między poszczególnymi wyrażeniami oraz odtworzenia typów utrwalonej w nich wiedzy relewantnej. Rozważania końcowe dotyczą pojemności i struktury wydzielonych podzbiorów jako czynnika różnicującego chemię i językoznawstwo.

Abstract

The article analyzes the lexical field of Polish terms which refer to research processes in chemistry, are related to relevant knowledge, and are new from the point of view of the purpose appointed by the chemist. The field is reconstructed on the basis of abstracts of conference lectures, reports, and posters from the annual conference “ChemSession – Warszawskie Seminarium Doktorantów Chemików” between 2009 and 2013. I propose a division of the lexical field into sub-collections. Then, I present the semantic relations which occur between individual terms and reconstruct the types of relevant knowledge represented by them. The final section concerns the capacity and structure of the divided sub-collections as factors distinguishing chemistry and linguistics as scientific fields.