

ISSN 2353-2912

1(1)2013

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

Forum Filologiczne

ATENEUM

Ateneum Philological Forum

KONSTRUKCJE

CONSTRUCTIONS



Gdańsk 2013

Komitet Wydawniczy:

prof. zw. dr hab. Edmund Kotarski (przewodniczący), prof. nadzw. dr Hanna Dubrzyńska,
dr Małgorzata Godlewska, prof. nadzw. dr hab. Marcin Krawczyński,
prof. nadzw. dr hab. Henryk Olszewski, prof. zw. dr hab. Waldemar Tłokiński,
prof. nadzw. dr Józef Żerko.

Komitet Naukowy Czasopisma *Forum Filologiczne Ateneum*:

Filologia angielska

Prof. Desmond Graham, The University of Newcastle, Newcastle upon Tyne (Wielka Brytania)
Prof. Tom Napieralski University of Colorado, Colorado Springs (Stany Zjednoczone)
Prof. Piotr Stalmaszyk, Uniwersytet Łódzki (Polska)
Prof. Henryk Kardela, Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie (Polska)

Filologia włoska

Prof. Dario Tomasello, Università degli Studi di Messina (Włochy)
Prof. Maria Rosaria Vitti-Alexander, College Nazareth-Rochester (Stany Zjednoczone)

Filologia hiszpańska

Prof. Antonio Pamies Bertrán (Universidad de Granada) (Hiszpania)
Prof. Luis Luque Toro (Università Ca' Foscari, Venezia) (Włochy)
Dr Lucia Luque Nadal (Universidad de Córdoba) (Hiszpania)

Recenzja tomu:

Prof. zw. dr hab. Roman Kalisz, Wyższa Szkoła Języków Obcych w Świeciu (Polska)
Prof. María Jesús Lorenzo Modia, English Department Universidade da Coruña (Hiszpania)
Prof. dr hab. Cezary Bronowski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (Polska)
Prof. Wacław Nowikow, Uniwersytet Łódzki (Polska)
dr Ross Aldridge, Uniwersytet Gdański (Polska)

Redaktor Naukowy: dr Małgorzata Godlewska

Redaktor języka angielskiego: Ross Aldridge
Redaktor języka hiszpańskiego: Fernando Torrens
Redaktor języka włoskiego: Linda Balistrelì

ISSN 2353-2912

© Copyright by „Ateneum-Szkoła Wyższa” w Gdańsku 2013
Pierwotna wersja czasopisma drukowana.

Adres Redakcji:

„Ateneum – Szkoła Wyższa” w Gdańsku, ul. 3 Maja 25A, 80-802 Gdańsk
e-mail: wydawnictwo@ateneum.edu.pl

Wydawnictwo

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku
Przygotowanie do druku: Violetta Pastwa
Projekt okładki: Katarzyna Krawczyńska
Druk i oprawa: SOWA Sp. z o.o., 01-209 Warszawa, Hrubieszowska 6a
Nakład 100 egz.

Spis treści

Roman KALISZ	Słowo wstępne.....	5
Daniel SŁAPEK	Paradygmaty językoznawstwa dzisiaj.....	7
Monika RYMASZEWSKA	Conceptual Metaphor: How Meaning Is Constructed...	29
Marlena BIELAK	Communication in the Polish Media: Aesthetic Aspects	39
Daria ŁĘSKA-OSIAK	Structural Approach in the Process of Teaching a Foreign Language Grammar	55
Tomasz RÓG	Studying Abroad – Participants’ Reflections Regarding Their Sojourns	75
Wioleta KARWACKA	Constructing Translation Research with the Use of Keystroke Logging – a Case Study	93
Carlos DIMEO	Traduttore – Traditore: Límites entre escritura, traducción y plagio.....	113
Aneta PAWLAK	Estudio sobre el uso de la coma en español a base de la sintaxis del enunciado.....	129

RECENZJE / REVIEWS

Hadrian Aleksander LANKIEWICZ	<i>Attitudes in Eighteenth-Century English Periodicals: How the Enlightened literate saw themselves and others</i> , by Alan FLOYD, Scholar’s Press, Saarbrücken, Germany, 2013	163
Anna SZCZEPANIAK-KOZAK	<i>Variability and Stability in Foreign and Second Language Learning Contexts</i> , editors: Ewa PIECHURSKA-KUCIEL, Liliana PIASECKA, Cambridge Scholars Publishing, Great Britain, 2012.....	171

Słowo wstępne

Niniejszy tom jest poświęcony strukturam w nauce o języku w metodologii jego nauczania i w jego przekładzie. We współczesnym paradygmacie nauki struktura ma nieco inną rolę poznawczą niż w metodologii strukturalizmu. W strukturalizmie z połowy lat ubiegłego stulecia struktura, czyli algorytmiczny obraz zjawiska była celem poznawczym i ostatecznym wzorem (głównie zdania) danego zjawiska językowego. W dwudziestym pierwszym wieku struktura nie straciła na mocy wyjaśniającej, z tym że mechanizm tworzenia struktury zajmuje pocześniejsze miejsce w badaniach. Szczególnie podkreślana jest relacja pomiędzy dziedziną (np. przestrzeń czy spektrum kolorów) a konstruowaniem struktury w zależności od zdolności poznawczych i uwarunkowań kulturowych.

Artykuły zaprezentowane w tym tomie są rezultatem badań nad metaforami i ich konstruowaniu, badań nad tworzeniem tłumaczeń i komunikacją w polskich mediach. Zamieszczone są jeszcze artykuły o podejściu strukturalnym do nauczania języka i przegląd dzisiejszych paradygmatów językoznawczych. Jest to pierwszy tom z dziedziny filologii w Ateneum-Szkole Wyższej w Gdańsku. Redakcja ma nadzieję, że ten i następne tomy będą stanowiły odpowiednie forum do dyskusji nad najnowszymi kierunkami w językoznawstwie i szerzej w humanistyce

Prof. zw. dr hab. Roman Kalisz

Paradygmaty językoznawstwa dzisiaj Linguistic Paradigms Today

Summary

The aim of this article is to discuss the problem of continuity in scientific knowledge and the revolutions in linguistics. The key word – paradigm – appears in linguistics with two classifications proposed by A. Kiklewicz and I. Bobrowski. The author tries to respond to these classifications and shows briefly the situation of the representatives of modern languages, who are a particular group in the academic society divided by the Popper's myth of the framework. The attention is drawn here to the ethical turn in Human Sciences, which accentuate the axiological dimension of scientific work. The primary field in the humanities would be today the cultural anthropology. The considerations end with comments on interdisciplinarity in postmodern linguistics. On the one hand, the linguistics today aspires to study the relation language – mind, which means that it is part of so-called cognitive sciences. On the other hand, the interesting relation to study is language – culture.

Key words: paradigm, revolutions in linguistics, postmodern linguistics

Problem ciągłości wiedzy naukowej a językoznawstwo

Zagadnienie ciągłości wiedzy naukowej oraz związane z nim pojęcie rewolucji naukowej to problemy rozpatrywane w ramach filozofii nauki. Przez rewolucję rozumie się zmianę obowiązujących teorii, metod badawczych, celów, a nawet samego obiektu poznania naukowego. W konsekwencji rewolucji naukowej dochodzi do odrzucenia teorii i zastąpienia ją inną. Tradycyjnie wyróżnia się trzy główne koncepcje dotyczące charakteru rozwoju nauki, które pokrótce omówię (na podstawie Such & Szcześniak 2006: 98-111, więcej na ten temat również w Cackowski *et al.* 1987):

1. kumulatywizm (albo skrajny kumulatywizm) to koncepcja, wedle której rozwój nauki odbywa się w sposób ciągły, nowopowstałe teorie i prawa dodawane są do dotychczasowego dorobku naukowego bez naruszania wcześniejszych ustaleń. W nurcie tym odnajdujemy dwa stanowiska: a) prezentowany przez P. Duhema kumulatywizm nieograniczony, zgodnie z którym zasada ciągłości wiedzy naukowej obowiązuje na wszystkich etapach rozwoju nauki,

b) kumulatywizm ograniczony F. Bacona, gdzie rewolucja naukowa oznacza przejście od nauki niedojrzałej (potocznej, opisowej) do nauki dojrzałej, która ma „moc eksplanacyjną”, czyli zdolność wyjaśniania badanych w jej ramach zjawisk.

2. antykumulatywizm (albo skrajny antykumulatywizm), w którym dominuje „zasada niewspółmierności teorii naukowych”, tzn. paradygmaty nauki (pojęcie to omówię niżej) są nieporównywalne, w nauce dochodzi do eliminacji wcześniejszych teorii, a rewolucja naukowa oznacza zerwanie ciągłości w rozwoju wiedzy naukowej. Również w tej koncepcji odnaleźć można dwa jej warianty: a) koncepcja permanentnej rewolucji, prezentowana we wczesnych pracach K. Poppera, widoczna również u P. Feyerabenda; zgodnie z tą myślą nauka polega na ciągłym podważaniu dotychczasowych ustaleń i obalaniu wcześniejszych teorii¹, b) alternacja rewolucja-ewolucja u T. Kuhna, według którego kryzys i rewolucja naukowa występują na przemian z okresem nauki normalnej (znormalizowanej).

3. stanowisko korespondencyjne (dialektyczne; również kumulatywizm umiarkowany, umiarkowany antykumulatywizm) I. Lakatosa, zgodnie z którym rewolucje naukowe nie oznaczają całkowitego zerwania z wcześniejszą tradycją naukową, zawierają również elementy kontynuacji w rozwoju wiedzy naukowej (podobną koncepcję odnaleźć można w późniejszych pracach Poppera).

Kluczowym pojęciem w omawianych wyżej koncepcjach mechanizmu rozwoju wiedzy naukowej jest „paradygmat”, tzn. swego rodzaju *consensus omnium* – przyjęte powszechnie normy, założenia, poglądy, metody badawcze, wspólne danej grupie badaczy (Amsterdamski 1995: 215). Tego rodzaju zgoda środowiska naukowego charakterystyczna jest dla dziedzin dojrzałych z długoletnią tradycją badawczą.

Kuhn w swojej propozycji metodologii nauk podkreśla, że proces rozwoju nauki jest przynajmniej częściowo zależny od czynników zewnętrznych (historycznych, kulturowych, społecznych). Etapy rozwoju nauki, jakie wyodrębnia autor *Struktury rewolucji naukowych*, przedstawiają się następująco: 0: okres przedparadygmatyczny (prenauka), 1: akceptacja paradygmatu, 2: nauka normalna, 3: pojawienie się anomalii, 4: kryzys paradygmatu, 5: rewolucja naukowa, 6: nowa nauka normalna (Kuhn 2001 [1962]). Podstawową różnicą, jaką odnaleźć można w koncepcjach Kuhna i Poppera, jest charakter proponowanych

¹ Popper podaje kryterium demarkacji nauki (naukowości teorii), którym jest możliwość poddania teorii falsyfikacji (cfr Popper 2002 [1959]), Feyerabend proponuje tzw. anarchistyczną teorię wiedzy (cfr Feyerabend 1996 [1975]; podtytuł wydania oryginalnego brzmi: *Outline of an anarchistic theory of knowledge*).

przez nich metodologii nauk – metodologia Kuhna to przede wszystkim metodologia opisowa, Popper prezentuje metodologię normatywną.

Teoria Kuhna nie uchroniła się od głosów krytyki. Zarzuty, jakie kierowano w kierunku jej autora, dotyczyły głównie polisemicznego charakteru samego terminu „paradygmat”. Ze *Struktury...* nie wynikało jasno, czy proponowany *consensus* dotyczyć miał całej społeczności naukowej, przedstawicielej jednej tylko dyscypliny, czy w jeszcze węższym sensie – badaczy bardzo wąskiej specjalizacji (Amsterdamski 1995: 216). Pod wpływem krytyki Kuhn doprecyzował swoje poglądy, by ostatecznie przez „paradygmat” rozumieć (cytując za: Cackowski *et al.* 1987: 457):

1. wzorce (*exemplars*), czyli paradygmaty w węższym sensie – rozwiązania konkretnego problemu akceptowane przez wspólnotę naukową.
2. macierze dyscyplin naukowych (*disciplinary matrixes*), czyli paradygmaty w szerszym sensie, wyjaśniające względnie nieproblematyczny charakter komunikacji zawodowej w danej wspólnotcie uczonych i względną jednomysłność zawodowych ocen w tej wspólnotcie.

Pojęcie paradygmatu zrobiło przewrotną karierę w metodologii nauk. Lingwistyka, rzecz jasna, nie pozostała obojętna na stanowisko Kuhna, jednak proponowane przez metodologów językoznawstwa klasyfikacje paradygmatów nie zawsze w pełni oddają charakter terminu kuhnowskiego, lub też wyodrębnione przez nich paradygmaty są na tyle niespójne, że można by dokonać ich dalszego podziału (wróć do tej myśli przy przeglądzie wybranych klasyfikacji). Być może lepszą, ramach metodologii językoznawstwa, propozycją dotyczącą rozwoju wiedzy w danej dziedzinie byłaby koncepcja naukowych programów badawczych Lakatosa, zgodnie z którą rozwój wiedzy dokonuje się nie w ramach jednej teorii, lecz seryjnego „ciągu teorii, spełniającego warunki postępowego wzrostu naukowego” (Motycka 1994: 281). Na program badawczy składa się ciąg teorii (jak wyżej), z których niezmiennie pozostaje „twarde jądro” (rdzeń programu), zmienia się zaś „pas ochronny”. Rdzeń – ogólne hipotezy teoretyczne – nie może podlegać falsyfikacji (w rozumieniu Poppera). Zmianie może ulec pas ochronny hipotez pomocniczych, które tworzone są w celu uzgodnienia hipotez z faktami. Rewolucja, która w tym przypadku równa się porzuceniu dotychczasowego programu badawczego i przejściu do nowego (lub konkurencyjnego) programu, ma miejsce wtedy, gdy dany program traci swą „progresywność teoretyczną” – nie przewiduje nowych faktów – oraz ztraca „progresywność empiryczną” – prognozy nie są potwierdzone w doświadczeniu (Such & Szcześniak 2006: 109).

Koncepcja naukowych programów badawczych pogodzić mogłaby tradycyjnie rozdzielane badania językoznawcze (jako przynależące do odmiennych paradygmatów), a także wyjaśnić wielość odrębnych szkół

badawczych w ramach jednego paradygmatu. Zadać by można pytanie, czy przy takim traktowaniu problemu rozwoju wiedzy naukowej (w tym wypadku wiedzy językoznawczej) następujące po sobie paradygmaty są istotnie zerwaniem z wcześniejszą tradycją badawczą, czy może w rzeczywistości są one kontynuacją poprzednich programów badawczych, w których zmiana dotyczy wyłącznie pasa ochronnego teorii. Temat, jak sądzę, ciekawy dla historyka myśli językoznawczej.

Paradygmaty językoznawstwa u A. Kiklewicza

Podstawą delimitacji paradygmatów w koncepcji A. Kiklewicza jest rozszerzony model znaku (rozszerzony względem trójkąta semiotycznego C. K. Ogdena i I. A. Richardsa) zaproponowany przez samego autora. Znak w tym modelu to „skonfigurowany zespół [następujących] elementów”: formy, znaczenia pojęciowego, znaczenia przedmiotowego, struktury, kontekstu. Wspólnie elementy te tworzą tzw. „model optymalności funkcjonalnej”, który w charakterystyce znaku uwzględnia, w przeciwieństwie do trójkąta, jego właściwości kontekstowe.

Zdaniem autora, pięcioelementowy model znaku pozwala zrozumieć wielość i rozwój paradygmatów językoznawczych XIX i XX wieku. Wyróżnia się zatem (Kiklewicz 2011: 87):

1. paradygmat formalistyczny: podejście „tradycyjne”, w którym na pierwszy plan wyłania się forma jednostek językowych,
 2. paradygmat psychologiczny: czyli profilowanie znaczenia pojęciowego zakodowanego w systemie języka, inaczej paradygmat semazjologiczny (intensjonalny),
 3. paradygmat strukturalny: którego centrum zainteresowań są relacje jednostek: wirtualne (symultaniczne), aktualne (syntagmatyczne) oraz relacje między jednostkami „różnego formatu”,
 4. paradygmat ekstensjonalny: teoria referencji – profilowanie odniesienia (referentu) znaku (przedmiotowego lub sytuacyjnego),
 5. paradygmat antropologiczny: profilowanie kontekstu znaku (sytuacyjnego i kulturowego), przy czym znak rozumiany jest tu jako „znakowa jednostka języka” – wyraz, wypowiedź, test; w paradygmat ten wpisywać miałyby się teorie aktów mowy, dyskursu, reguł konwersacji itp.
- (Autor dodaje jeszcze paradygmat uniwersalistyczny/holistyczny, który definiuje jako: profilowanie zasady optymalności; *ivi.*)

Koncepcja Kiklewicza jest wyrazem pewnej tendencji w historii rozwoju teorii znaku językowego. Wyobrażenia na temat elementów (aspektów) znaku

językowego można by zilustrować za pomocą figur geometrycznych o coraz większej ilości boków lub kątów. Upraszczając, progresja ta zaczęłaby się wraz z teorią de Saussure'a, gdzie znak charakteryzuje się dwoma aspektami – fizycznym *signifiant* i psychicznym *signifié* (trudno tu mówić o figurze geometrycznej, dla prostoty wywodu pozostaniemy jednak przy tej metaforze), następnie trójkąt semiotyczny Ogdena i Richardsa, który oddaje scholastyczną myśl *vox significat rem mediantibus conceptibus* (podają za: Grzegorzczkowska 2002: 16; triadyczność znaku już w XIX wieku postulował Ch. S. Peirce, wyodrębniając trzy aspekty: przedmiot, znak, interpretant²), dalej kwadrypartycja znaku w *Prolegomienie* Hjelmsleva (płaszczyzna treści i płaszczyzna wyrażenia, na których odnajdujemy odpowiednio formy i substancje) oraz pięciokąt Kiklewicza. Przypuścić można, że ostatnia koncepcja nie jest ostatecznym rozrachunkiem w kwestii ilości kątów figury, jaką jest znak językowy.

Propozycja Kiklewicza wydaje się bardzo interesująca, głównie ze względu na zaproponowaną tu terminologię. Autor odchodzi jednak od kuhnowskiego rozumienia paradygmatu. Ponadto klasyfikacja ta nie spełnia warunku rozłączności (w klasyfikacji każdy element zbioru powinien znajdować się tylko i wyłącznie w jednym podzbiorze; cfr Such & Szcześniak 2006: 49), trudno jest bowiem jednoznacznie wpisać niektóre kierunki dwudziestowiecznego językoznawstwa w podobny podział. Z pewnością część badań będzie można określić mianem „stykowych” (tzn. znajdujących się na pograniczu dwu paradygmatów), lub nawet kompleksowych, co w dużej mierze obniża pragmatyczne walory tej koncepcji.

Wyróżnione paradygmaty nie następują po sobie w rezultacie rewolucji naukowej (choć współistnienie paradygmatów dopuszcza już sam Kuhn), w historii językoznawstwa odnaleźć zaś można analizy, które uwzględniają kilka wymienionych wyżej aspektów znaku. Przykładowo, przedstawiciele „paradygmatu pragmatycznego”, do którego zaliczyć można myślicieli z kręgu oksfordzkiej filozofii języka (np. J. Austin, J. Searle, G. Ryle), z pewnością nie abstrahują w swoich analizach od znaczenia intensjonalnego znaku. Znaczenie illokucyjne (w sensie proponowanym przez Austina) zawsze w pewien sposób odnosi się do lokucyjnego znaczenia „dosłownego” wypowiedzenia, albo się z nim pokrywa, albo jest od niego różne, zaś analizy z różnic tych powinny zdać sprawę.

² U Peirce'a semiotyczna interpretacja jest nieskończonym procesem generowania nowych znaków – znak musi wytwarzać inny znak, aby samemu pozostać znakiem (jest to proces otwarty, nieskończony). Relacja triadyczna, jaką jest znak, w sposób konieczny wywołuje inną relację triadyczną i tak dalej. Semioza ma charakter ciągły, nieprzerwany (cfr Gadacz 2009: 245).

Trudno byłoby również zaklasyfikować tu kognitywne koncepcje języka, w których granic badań semantycznych trudno się doszukać.

Propozycja Kiklewicza, w mojej ocenie, nie jest klasyfikacją paradygmatów czy szkół językoznawczych, a tylko zestawieniem, rewizją sposobu, w jaki traktowana jest kwestia kontekstu w tych szkołach. Wyróżnione podejścia nie wykluczają się wzajemnie, raczej się uzupełniają. Zresztą sam autor w nazwie proponuje „model optymalności funkcjonalnej”. Jak rozumiem, optymalne badanie znaku językowego powinno uwzględniać wszystkie wyodrębnione aspekty, a językoznawca nie powinien ograniczać się wyłącznie do jednego z nich. Przypuszczam, że w ocenie Kiklewicza badania kognitywne mogłyby pretendować do miana analizy „optymalnej”.

Koncepcja paradygmatów językoznawstwa I. Bobrowskiego

I. Bobrowski, przywołując socjologiczną koncepcję rozwoju nauki Kuhna, wyróżnia cztery paradygmaty naukowe XX wieku (Bobrowski 1998: 34-38):

1. paradygmat indukcyjny: przeważający w drugiej połowie XIX wieku i pierwszej połowie XX wieku. W indukcyjnym dochodzi się do uogólnień na podstawie obserwacji faktów jednostkowych (zdań szczegółowych). Przejawem tego paradygmatu nauki w lingwistyce jest językoznawstwo historyczno-porównawcze.

2. paradygmat weryfikacyjny: propagowany przez filozofów skupionych wokół Koła Wiedeńskiego (m.in. M. Schlick, R. Carnap³), zdaniem których w nauce wychodzi się od zdań hipotetycznych (ogólnych), które potwierdzane są jednostkowymi faktami empirycznymi. Jest to więc paradygmat będący odwrotnością indukcyjnego; jego przejawem w językoznawstwie jest strukturalizm.

3. paradygmat falsyfikacyjny: ukształtowany po II wojnie światowej pod wpływem myśli filozoficznej K. Poppera, dominujący w językoznawstwie do lat 70. Zgodnie z założeniami falsyfikacyjnymi hipotezy ogólnej nie można całkowicie potwierdzić zdaniami szczegółowymi. Niezależnie od ilości empirycznie zbadanych faktów potwierdzających hipotezę, wystarczy jedna obserwacja negatywna, żeby teorię obalić (jest to więc hipoteza probabilistyczna). Badanie naukowe powinno zatem polegać na poszukiwaniu tych właśnie faktów falsyfikujących, a nauka to zbiór zdań obowiązujących do momentu ich

³ Bliskie kontakty z Kołem Wiedeńskim utrzymywali również polscy filozofowie tzw. szkoły lwowsko-warszawskiej, wśród których: K. Ajdukiewicz, A. Tarski, T. Kotarbiński (cfr Chmielewski 1995: 32).

zaprzeczenia. Falsyfikacjonizm w językoznawstwie odnajdujemy w pracach generatywistów.

4. paradygmat postmodernistyczny, którego korzenie sięgają anarchistycznej koncepcji wiedzy P. Feyerabenda. Reinterpretując falsyfikacjonizm Poppera, wedle którego nauka nie jest wiedzą pewną, lecz prawdopodobną, postmodernizm uznaje za obowiązującą metodę naukową maksymę *anything goes*. Definicja naukowości jest domeną ogółu naukowców, ich gustu, lub szerzej – kultury. Drugim źródłem inspiracji postmodernizmu jest dekonstrukcja J. Derridy i jego rozumienie nauki jako zbioru tekstów, w których odnaleźć można inne teksty. Zaproponowany przez Bobrowskiego podział paradygmatów językoznawstwa nie oznacza jednak, że są to paradygmaty całkowicie jednorodne. Niżej spróbuję niejednorodność tę ukazać.

Już w językoznawstwie historyczno-porównawczym odnaleźć można odmienne poglądy na istotę języka i badań językoznawczych. Romantyczne teorie przedstawicieli szkoły niemieckiej (F. Boppa, F. Schlegela, J. Grimma, W. Humboldta), w których dominują nastawienie aprioryczne i filozoficzne założenia, zdecydowanie różnią się od poglądów młodogramatyków, ukształtowanych pod wpływem pozytywizmu A. Comte'a. K. Lachmann, W. Scherer, A. Leskien eksplicytnie przeciwstawiają swoje analizy badaniom poprzedników, a ich postawę badawczą można określić jako antymetafizyczną, minimalistyczną i atomizującą (Heinz 1979: 170-172)⁴. Spór między dwoma „odłamami” indukcyjnizmu w językoznawstwie był zresztą bardzo wyraźny. Już sama nazwa *Junggrammatiker* („młodzi gramatycy”) wyraża prześmiewczy stosunek starszych pokoleń językoznawców do ich młodszych kolegów (cfr Paveau & Sarfati 2009: 32 [2003]).

W ramach weryfikacjonistycznego paradygmatu językoznawstwa zwykło się mówić o kilku odrębnych szkołach strukturalizmu, począwszy od szkoły genewskiej de Saussure'a, poprzez szkołę praską, amerykańską, a na szkole kopenhaskiej kończąc (termin „szkoła” pojawia się w najważniejszych podręcznikach akademickich do językoznawstwa, np.: Fisiak 1985, Bobrowski 1998, Paveau & Sarfati 2009 [2003]). Jak wiadomo, badania prowadzone przez przedstawicieli tych szkół nie zawsze koncentrowały się na tym samym aspekcie języka. Dla de Saussure'a najistotniejszy był bodaj wzajemny stosunek znaków

⁴ Celem badań indoeuropeisty nie jest rekonstrukcja mitycznego prajęzyka (ani tym bardziej początki mowy w ogóle), lecz języki historyczne same dla siebie. Prajęzyk jest pewnym symbolem stosunków w obrębie danej rodziny jako punkt wyjścia ewolucji i punkt docelowy analizy językowej (postawa antymetafizyczna). Język rozumiany jest jako sumy aktów mowy (atomizm to rozczłonkowanie formy językowej, oderwanie od kontekstu funkcjonalnego i systemowego), a przedmiotem badań są wyłącznie konkretne fakty materiałowe (postawa minimalistyczna) (Heinz 1979: 172).

językowych (jego hasło „w języku istnieją tylko różnice” (Saussure 1961: 128 [1916]) można by uznać za motto tej szkoły), dla Prażan ważniejsza była funkcja języka (lub bardziej elementów językowych, od fonemu począwszy). Glossematyka powraca do logiczno-matematycznego rozumienia „funkcji” jako stosunku elementów (w czym najbliższa jest de Saussure’owi; szkoła ta nazywana jest zresztą „neosaussuryzmem”), jednak propozycje metodologiczne Hjelmsleva, w szczególności jego postulaty oceny teorii języka („zasada empirii” z jej trzema punktami: teoria winna być wolna od sprzeczności, wyczerpująca, możliwie najprostsza), przybliżają Hjelmsleva do falsyfikacjonizmu Chomsky’ego. Z kolei strukturalizm amerykański w badaniach posługuje się głównie indukcją, co w zasadzie powinno go wyłączyć z paradygmatu weryfikacjonistycznego (zgodnie z myślą Bobrowskiego).

Falsyfikacjonizm z założenia nie jest paradygmatem spójnym. Wszak falsyfikacja teorii prowadzi do jej odrzucenia i zastąpienia nową. Sam Chomsky proponował kilka modeli swojej gramatyki, ich rozwój można by w skrócie przedstawić następująco: a) gramatyka ze skończoną liczbą stanów, b) gramatyka struktur frazowych, c) gramatyka generatywno-transformacyjna. W latach 80. Chomsky odszedł jednak od falsyfikacjonizmu i jego najnowsze pomysły – teoria rządu i wiązania oraz program minimalistyczny – to już następujące po sobie propozycje, powstałe bez falsyfikacji poprzednich wersji teorii języka. Czy zatem programy te wpisują się nadal w generatywizm zdefiniowany przez Bobrowskiego (w wersji z 1998) jako przejaw falsyfikacjonizmu w językoznawstwie? Odpowiedź, w mojej ocenie, powinna być negatywna⁵.

Postmodernizm w językoznawstwie, którego wyrazem miałyby być kognitywizm, jest być może paradygmatem najbardziej różnorodnym. Na taki obraz najnowszych badań językoznawczych wpływ ma zapewne definicyjna nie-autonomiczność językoznawstwa kognitywnego. Przymiotnik „kognitywny” staje się powoli terminem-workiem, do którego można wrzucić wszelkie propozycje językoznawcze od daty wydania *Metafor w naszym życiu* Lakoffa i Johnsona (do postmodernizmu w językoznawstwie jeszcze powrócę).

Rewolucje w językoznawstwie

Pojawienie się nowego paradygmatu jest w koncepcji Kuhna niejako konsekwencją rewolucji naukowej. Dochodzi do niej, ponieważ zadawane przez naukowców pytania nie znajdują odpowiedzi, kluczowe dla badań problemy

⁵ Sam Bobrowski w późniejszych pracach omawia kwestię nie-falsyfikacjonizmu Chomsky’ego (np. 2009: 61).

pozostają nierozwiązane, albo też rodzą się wątpliwości co do metod, które na rozwiązanie problemów miały pozwolić. Rewolucja stanowi więc granicę między jednym a drugim paradygmatem.

We współczesnym językoznawstwie, szczególnie zaś w językoznawstwie kognitywnym, dobrze znana jest terminologia rewolucyjna. Andrzej Pawelec w artykule *Mentalizm w badaniach nad językiem* (2008) wyróżnia dwie główne rewolucje w lingwistyce drugiej połowy XX wieku:

1. rewolucja „poznawcza”, która dokonała się wraz z generatywizmem Chomsky’ego lat 50. i skierowana była przeciwko językoznawstwu behawiorystycznemu Bloomfielda i jego kontynuatorów; społeczny aspekt języka staje się w generatywizmie cechą drugoplanową, zaś język rozpatrywany jest jako inherentna cecha umysłu⁶.

2. rewolucja dokonana za sprawą G. Lakoffa i M. Johnsona, których teorie zwracają uwagę na ucieleśniony charakter systemu pojęciowego (relacja ciało – otoczenie). W koncepcji tej krytyce poddano formalizm i autonomię składni.

Pawelec zauważa, że tzw. II generacja kognitywistów w istocie kontynuuje założenia Chomsky’ego, jakoby język generował struktury gramatyczne egzemplifikowane przez formy językowe (ibidem: 113), natomiast zakres poprawności gramatycznej zdań jest szerszy. Różnice między I a II generacją miałyby dotyczyć jedynie problemu modularności umysłu i autonomii składni (inaczej jest w przypadku tzw. podejścia „od umysłu do języka” Langackera, w którym gramatyka jest obrazowaniem mentalnych sposobów przedstawiania sceny). Autor kończy swoje rozważania konstatacją, że rewolucyjna terminologia w badaniach językoznawczych jest „nie na miejscu”, ponieważ następujące po sobie koncepcje języka nie zawierają spektakularnych „odkryć” dotyczących natury ludzkiej. Przyszłość językoznawstwa widzi Pawelec w „mariażu kognitywizmu z pragmatyką (czyli [...] z behawioryzmem z formie zhumanizowanej)” (ibidem: 117). Spodziewać można się zatem trzeciej rewolucji kognitywnej.

Wzajemne przeplatanie się odmiennych podejść w badaniach lingwistycznych – mentalizmu i pragmatyzmu, który kładzie nacisk na interakcyjny charakter języka – pokazuje, że w historii językoznawstwa niektóre zarzuty i postulaty głoszone przez „rewolucjonistów” po pewnym okresie zapomnienia powracają, by być głoszone ze wzmoczoną siłą.

⁶ Pawelec pokazuje ciekawe paradoksy w historii językoznawstwa: mentalizm Chomsky’ego, który miał być przeciwwagą dla mechanicznego behawioryzmu i powrotem „do tego, co decyduje o człowieczeństwie”, narodził się z badań nad sztuczną inteligencją i formalnych modeli języka naturalnego (Pawelec 2009: 109).

Pewną analogię zauważyć można w kwestii autonomizacji językoznawstwa jako dziedziny nauki. Wielkim sukcesem F. de Saussure'a i całego paradygmatu strukturalnego (sukcesem głośnym, rzecz jasna, przez zwolenników tego właśnie paradygmatu) było nadanie lingwistyce statusu dziedziny autonomicznej, zerwanie z przyrodoznawczym rodowodem i inspiracjami badań nad językiem. Dziś, jak wiemy, językoznawstwo jest dziedziną interdyscyplinarną, a „autonomia” strukturalizmu i generatywizmu stała się obiektem krytyki młodszych pokoleń językoznawców.

Lingwistyka, jako gałąź humanistyki, nie pozostaje obojętne na swój szeroki kontekst naukowy. Rewolucje dokonujące się na polu „siostrzanych” dziedzin (filozofii, literaturoznawstwa itp.) odbijają się echem również w dyskursie językoznawczym. Jak zauważa A. Szahaj, w historii nauk humanistycznych dopatrzeć się można licznych zwrotów (rewolucji naukowych), z których w XX wieku wśród najważniejszych wylicza on zwrot antypozytywistyczny, językowy i interpretacyjny. Najnowszym zwrot nauk humanistycznych, którego jesteśmy świadkami, to zdaniem Szahaja zwrot etyczny.

Rewolucja etyczna „uświadamia, że jesteśmy istotami oceniającymi, aksjologicznie interesownymi i nie dany nam jest całkowicie kontemplatywny stosunek do świata” (Szahaj 2007: 10) oraz „nie istnienie całkowicie neutralna aksjologicznie perspektywa poznawcza” (ibidem: 11). Takie podejście badawcze ma być przeciwwagą dla scjentyistycznych metodologii dwudziestowiecznych, które aspirowały do zaproponowania owego „słusznego” punktu widzenia. W naukach humanistycznych ocena (interpretacja) zjawiska nie zależy li tylko od „istoty” samego zjawiska, ale w dużej mierze od tego, kto oceny (interpretacji) tej dokonuje. Szahaj z racji swoich głównych zainteresowań odwołuje się tu do literaturoznawstwa, myślę jednak, że sytuacja ta przekłada się również na nauki o języku. W przypadku zwrotu językowego dziedziną nadrzędną w naukach humanistycznych okazała się filozofia, w przypadku rewolucji etycznej jest nią antropologia kultury. Zdaniem autora „zwrot ten stanie się czy prędzej czy później udziałem całej humanistyki, a być może i nauki jako takiej” (ibidem: 7). W pełni podzielam ten pogląd.

Pozwolę sobie w tym miejscu zacytować fragment, w którym Szahaj przedstawia cechy etycznego dyskursu naukowego. Są to:

[...] gotowość do krytyki i autokrytyki, otwartość na argumenty innych, równość podmiotów dyskursu, nieograniczoność tematyczna i metodologiczna, nastawienie kooperatywne, wiara w siłę słowa i perswazji, a nie przemocy, solidarność zawodowa, akceptacja zawodowa, akceptacja odmienności, szacunek dla pluralizmu,

uznanie dla partnera, z którym się nie zgadzamy, rzetelność naukowa, odwaga intelektualna (ibidem: 12)

Niestety w praktyce akademickiej do podobnego standardu często wiele jeszcze brakuje. Wierzę, że taki właśnie stosunek do pracy naukowej powinien cechować każdego naukowca. Mam również nadzieję, że kulturowy paradygmat językoznawstwa stanie się przeciwagą dla dominującego dziś podejścia kognitywnego. Różnicę między językoznawstwem kulturowym a kognitywnym omówię niżej, często bowiem podejścia te są ze sobą utożsamiane. Mimo wzajemnych inspiracji i wspólnej terminologii perspektywa badawcza tych dwóch paradygmatów jest różna.

Rewolucja o charakterze kulturowym, lub kulturoznawczym, dostrzegalna jest również w dziedzinie teorii poznania naukowego i metodologii nauk. Refleksje uprawiane na łamach wspomnianych działów filozofii zrywają dziś z tradycją neopozytywizmu i hipotetyzmu oraz charakterystycznym dla nich logicyzmem i normatywizmem teoriopoznawczym. Najnowsze trendy filozoficzne uwzględniają uwarunkowania społeczno-kulturowe metodologii nauk, czyniąc z niej „względnie autonomiczną dziedzinę kultury z jednej strony, z drugiej zaś specyficzny typ praktyki społecznej, wytwarzający nie co innego, jak wiedzę naukową” (Zamiara 2005: 9). Kulturoznawcza perspektywa badań metodologicznych zakłada, że nauka jest rzeczywistością kulturorodną (z pewnością również kulturogenną, przy czym założenie to nie zawsze jest wyrażane *explicite*), a jej składniki (produkty), tj. twierdzenia i sądy naukowe, to obiekty kulturowe regulujące „w trybie społeczno-subiektywnym praktykę naukową” (ivi; więcej na ten temat w: Zamiara 1997, 2005)⁷.

Metodologia nauk, a w konsekwencji również metodologia badań językoznawczych, jest zatem domeną kulturoznawstwa. Pełen dyskurs językoznawczy może być (w moim przekonaniu nawet być winien) prowadzony z perspektywy kulturowej. Samo językoznawstwo jak i problemy na poziomie „meta” wchodzą w zakres kompetencji antropologii kultury.

Komunikacja interparadygmatyczna a środowiska neofilologiczne

Niezależnie od kryterium demarkacji paradygmatów językoznawstwa, jakie przyjmujemy, łatwo zauważyć, że we współczesnej lingwistyce (nie tylko polskiej)

⁷ Również Kuhn zwracał uwagę na zewnętrzne uwarunkowania działań naukowych, jak np. kontekst historyczny i socjologiczny.

współistnieją ze sobą liczne, konkurujące szkoły. Nierzadko przedstawiciele tych szkół w swych dociekaniach wychodzą od zgoła odmiennych przesłanek, by w dochodzeniu prawdy uciekać się do równie odmiennych metod. Bobrowski mówi *à propos* o wielości dyskursów językoznawczych i podkreśla brak komunikacji między przedstawicielami odmiennych dyskursów (np. Bobrowski 2005)⁸. Przyczyną tego stanu rzeczy miałby być, zdaniem autora *Językoznawstwa racjonalnego*, popperowski mit schematu pojęciowego, czyli pogląd, zgodnie z którym owocna dyskusja może mieć miejsce jedynie w ramach jednego paradygmatu (schemat pojęciowy to podzielany przez grupę naukowców system pojęć elementarnych i zasad dochodzenia do pojęć złożonych; termin porównywalny jest zatem do paradygmatu Kuhna, przy czym ten pierwszy kładzie akcent na metodologię, drugi – na uwarunkowania społeczne badań naukowych; *ivi*).

W tak skomplikowanej rzeczywistości naukowo-akademickiej oddzielną grupę stanowią przedstawiciele filologii obcych. Ich praca jest o tyle trudna, że oprócz mitu schematu pojęciowego, który utrudnia konstruktywną dyskusję z innymi przedstawicielami środowiska naukowego, krąg potencjalnych dyskutantów okazuje się bardzo ograniczony.

Badania językoznawców-neofilologów dotyczą w głównej mierze języków obcych, a rezultaty ich badań publikowane są w tych właśnie językach. Łatwiejsza jest z pewnością komunikacja wśród anglistów, jako że język angielski powoli staje się (o ile już się nie stał) swego rodzaju *lingua franca* badań językoznawczych również w Polsce. Wciąż jednak trudniej jest dotrzeć do odbiorcy autorom tekstów w języku włoskim, portugalskim, czy w innym, jeszcze bardziej „egzotycznym” języku. Autorzy ci mogą, rzecz jasna, publikować teksty za granicą, w praktyce podobne publikacje są jednak dość rzadkie, ponieważ zagraniczne środowiska naukowe wydają się być równie hermetyczne, co grupy „zespolone” wspólnym schematem pojęciowym. Prowadzi to w konsekwencji do takiej oto paradoksalnej sytuacji⁹: italianista wychowany w polskiej tradycji językoznawczej (która oczywiście nie pozostaje obojętna na zagraniczne inspiracje) publikuje teksty po włosku. W tekstach tych nie powołuje się na polskich autorów, lub robi to rzadko, ponieważ modelowy czytelnik (w rozumieniu Eco) do bibliografii polskiej nie dotrze ze względu na swoje kompetencje językowe. Autor piszący po włosku winien zatem cytować teksty zagraniczne, jeśli nie włoskie, to

⁸ Brak komunikacji między przedstawicielami paradygmatów w teorii Kuhna zauważa już Amsterdamski (1995: 220): „Tej wizji rewolucji naukowej towarzyszyło przekonanie, że w sytuacji kryzysu przynajmniej częściowo zerwana zostaje komunikacja między zwolennikami odmiennych paradygmatów, że nie są one w stanie przezwyciężyć kryzysu w drodze racjonalnej dyskusji”.

⁹ Posłużę się przykładem italianisty z racji własnego „rodowodu akademickiego”.

przynajmniej angielskie lub francuskie (częstym zarzutem w recenzjach polskich prac doktorskich jest brak odwołań do wystarczająco obszernej literatury obcojęzycznej, z kolei we Włoszech padają zarzuty o nadmierne powoływanie się na autorów polskich; o ile postawę włoskich recenzentów jestem skłonny zrozumieć, polscy recenzenci wydają się deprecjonować dorobek swoich poprzedników i kolegów). Paradoks, o którym wspomniałem, polega na tym, że włoskiemu odbiorcy w rzeczywistości trudno jest do takiej publikacji dotrzeć, bo wydana została w Polsce (dzisiaj z pewnością łatwiej jest publikować teksty w Internecie, przypomnę jednak, że publikacje internetowe są mniej punktowane w ocenie instytutów i wszechobecnej „algorytmizacji i parametryzacji” dokonań naukowych). Krąg odbiorców zostaje zatem zawężony do czytelników polskich władających językiem włoskim.

Przedstawiciele środowisk neofilologów (italianistów, iberystów itd.) wywodzą się jednak z różnych szkół językoznawczych, tzn. ich badania wpisują się w odmienne paradygmaty (dyskursy) lingwistyczne. Powoduje to bardzo istotnie zagrożenie: otóż może się zdarzyć, że wspólne zjazdy, konferencje czy seminaria ograniczą się do przedstawienia odmiennych punktów widzenia, własnego dorobku (lub dorobku ośrodka, z którego prelegent się wywodzi). Pluralizm jest oczywiście zjawiskiem pozytywnym, pod warunkiem, że w ostatecznym rozrachunku do jakiejś dyskusji jednak dojdzie. Przyszłość widzę w stowarzyszeniach akademickich, których celem winno być również (o ile nie przede wszystkim) propagowanie wspólnych, międzyuczelnianych inicjatyw naukowych. W mojej opinii takich projektów wciąż brakuje.

Czy zatem praca językoznawcy w postmodernizmie polega li tylko na pisaniu kolejnej opowieści, która stanie się częścią wielkiej biblioteki tekstów językoznawczych, i czy wspólnego elementarza autorów tych tekstów już nie ma? Czy ocena tekstów w kategoriach prawdy i fałszu nie jest dziś możliwa, a w tworzeniu nowej narracji wszelkie prawa są dozwolone? Nie zgadzam z opinią, wedle której paradygmat postmodernistyczny proponuje badaczom „zawierzenie intuicji, eklektyzm czy – w skrajnych wypadkach – także używanie jeszcze mniej dla racjonalisty akceptowalnych środków, np. magii” (Bobrowski 2005: 11). Wierzę, że wciąż jeszcze obowiązują w językoznawstwie pewne nieprzekraczalne normy, ramy interpretacyjne oraz „punkt odniesienia”, innymi słowy – kultura dyskursu językoznawczego.

Interpretacja i „wspólnota” sądów językoznawczych

Wspólnota fatyczna to zbiór osób, których kompetencja komunikacyjna (dyskurs i system językowy) są podobne¹⁰ (ibidem: 8). Mnogość paradygmatów w dzisiejszym językoznawstwie jest zapewne okolicznością utrudniającą utworzenie jednej wspólnoty fatycznej, w obrębie której wszelka dyskusja, wymiana poglądów oraz wzajemna krytyka mogłyby przyczynić się do faktycznego rozwoju tej dziedziny. Pomocną w ukonstytuowaniu się podzielanego przez środowisko dyskursu zasadą komunikacyjną mogłaby być zaproponowana przez Bobrowskiego maksyma zaufania, zgodnie z którą, przed rozpoczęciem polemiki lub krytyki jakiegoś poglądu, należy zastanowić się, czy w rzeczywistości „pogląd, który właśnie przeformułowałem, jest identyczny z poglądem tego badacza, któremu pogląd ten chcę przypisać” (ibidem: 16). Można by zatem powiedzieć, że maksyma zaufania zakłada, jako warunek *sine qua non*, wysokie kompetencje interpretacyjne badacza, który chce się wdać w polemikę ze swoim kolegą po fachu. Trzeba przecież wpierw zrozumieć, co autor tekstu miał na myśli (pytanie dziś już chyba niedopuszczalne na gruncie literaturoznawstwa, w językoznawstwie jak najbardziej uzasadnione), zanim się do jego tekstu odwołamy. Na czym taka kompetencja interpretacyjna miałaby polegać?

Warto w tym miejscu przytoczyć rozważania nt. interpretacji S. Fisha¹¹. Ten amerykański myśliciel nie doszukuje się znaczenia li tylko w samym tekście (upraszczając, takie stanowisko promowałby strukturalizm w literaturoznawstwie) ani też nie uznaje całkowicie dowolnej interpretacji tekstu (co, znów upraszczając, w badaniach literackich zakładałaby dekonstrukcja). Zdaniem Fisha interpretacja nie jest dowolna – granicę interpretacji narzucają wykorzystane do jej budowy „elementy zastane”, „materiał kulturowy” i „konfiguracje wspólnot interpretacyjnych” (Szahaj 2001: 80; termin „konfiguracja wspólnot interpretacyjnych” aż nadto kojarzy się w omawianymi wcześniej paradygmatem i wspólnotą fatyczną). Podobną perspektywę teoretyczną nazywa A. Szahaj kulturalistyczną i konstruktywistyczną.

Kultura i nagromadzone w niej interpretacje (a jest ona wszak niczym innym jak tylko „rafą koralową” złożoną z osadów: interpretacji) stanowi twardy grunt, na którym możemy bez wahania stanąć i na co dzień rzeczywiście pewnie stoimy, nie pogrążając się wcale w ruchomych piaskach gnanych wichrem wiecznych

¹⁰ Podobieństwo dyskursów jest zatem czynnikiem wspólnotogennym.

¹¹ Powołam się tu na tekst A. Szahaja omawiający teorię Fisha, pt. *Nie ma niczego poza interpretacją, tako rzecz Stanley Fish* (Szahaj 2001).

wątpliwości. Fakt, że innego gruntu nie mamy, nie świadczy, że ten, na którym stoimy, jest niestabilny i nietrwały. Kultura składa się z interpretacji oraz dostarcza podstaw do naszych interpretacji i ich ocen (ibidem: 80-81).

Jak ma się to do wspomnianej wyżej maksymy zaufania? Przytoczę tu jeszcze raz słowa Szahaja: „z punktu widzenia Fisha nie ma bowiem szans na oddzielenie tego, co jest w samym tekście, od tego, co wnosi interpretacja” (ivi). Oznaczałoby to, że „przeformułowany pogląd”, na który zwraca uwagę Bobrowski, zawsze naznaczony jest interpretacją badacza, który go sformułował. Interpretacja ta, rzecz jasna, może być zgodna z intencją autora, ale, jak sądzę, do takiej interpretacji o wiele trudniej będzie dojść przedstawicielowi paradygmatu odmiennego niż paradygmat, do którego autor tekstu się przyznaje. Dlatego też przez kulturę językoznawczą, jej „rafę koralową”, którą należało by mieć na uwadze zabierając głos w dyskusji, powinniśmy rozumieć cały dorobek badań językoznawczych w ogóle, nie zaś wybrane założenia i przekonania wpisujące się w ramy jednego tylko paradygmatu.

Zadaniem krytyki językoznawczej (metalingwistyki w rozumieniu Żmigrodzkiego; np. 2003, 2006¹²) byłoby, między innymi, „śledzenie różnic w sposobach interpretacji” tych samych zjawisk językowych, odnalezienie „tektonicznych warstw interpretacji” obecnych w dyskursie lingwistycznym oraz analiza ich „składu materiałowego” („geologiczną” metaforę zapożyczyłem w tym miejscu od Szahaja; 2001: 80). Analiza teorii językoznawczych powinna być dwuaspektowa: winna uwzględniać ich kontekst historyczny i funkcjonalny, oraz, poprzez dekompozycję składu interpretacyjnego, winna zwracać uwagę na miejsca wspólne odmiennych na pierwszy rzut oka perspektyw badawczych. Można by również pokusić się o pewnego rodzaju normatywizm wynikający z analiz metalingwistycznych – normatywizm ów miałby polegać na ujednoczeniu terminologii obecnej we wspomnianych wyżej *loci communes*. W rezultacie dyskursy prowadzone z perspektywy odmiennych paradygmatów z pewnością okazałyby się dużo mniej hermetyczne.

¹² P. Żmigrodzki wśród celów metalingwistyki wyróżnia analizę przepływu idei między różnymi szkołami badawczymi. Jej zadania to także (podaję za: Żmigrodzki 2006: 62-64): 1) ocena wypowiedzi językoznawczych z punktu widzenia zgodności prezentowanych rozwiązań z deklaracjami teoretycznymi, 2) ocena rozwoju określonych szkół badawczych pod kątem aktualności ich postulatów, stopnia ich realizacji, atrakcyjności dla badacza [...] miejsca w historii lingwistyki, 3) ocena płodności poznawczej określonych typów badań i atrakcyjności ich przedmiotu, 4) ocena wpływu innych – pozanaukowych – aspektów rzeczywistości na sposoby badania językoznawczego.

Językoznawstwo w postmodernizmie

Omawiając wybrane klasyfikacje paradygmatów językoznawczych pisałem, że, według I. Bobrowskiego, wyrazem postmodernizmu jest w językoznawstwie kognitywizm. Językoznawstwo kognitywne jest przy tym paradygmatem niejednorodnym (Bobrowski 1998: 73). Definitywna cecha postmodernizmu, tj. wspomniana niejednorodność, przejawia się również tym, że obok badań kognitywnych odnajdujemy w językoznawstwie badania wpisujące się w inne paradygmaty. Co więcej, językoznawstwo jest dziś dziedziną interdyscyplinarną, tzn. korzysta z wyników badań dokonanych na polach siostrzanych dziedzin, samo zresztą będąc dla nich inspirujące. Przyjrzyjmy się w tym miejscu uważniej językoznawstwu kognitywnemu.

W *Leksykonie językoznawstwa kognitywnego*, pod hasłem „językoznawstwo kognitywne”, czytamy:

[...] W językoznawstwie kognitywnym – w badaniach nad językiem, umysłem i współzależnościami między nimi – pierwszorzędą wagę przywiązuje się do roli znaczenia, procesów pojęciowych i ucieleśnionego znaczenia. Językoznawstwo kognitywne jest szerszym przedsięwzięciem – jednym z ujęć nauki o języku i umyśle – a nie pojedynczą koncepcją (Evans 2009: 48 [2007]).

Istotnie, na gruncie polskim, pod pojęciem „kognitywizm” kryją się w językoznawstwie przynajmniej trzy koncepcje: językoznawstwo kognitywne, gramatyka kognitywna i etnokognitywistyka. Jak te terminy mają się wzajemnie do siebie?

J.R. Tylor w *Gramatyce kognitywnej* (2007: 4 [2002]) odróżnia 1) językoznawstwo kognitywne, tj. „szeroki nurt” łączący odmienne podejścia i metodologie (jak wyżej), które za cel stawiają sobie „udzielenie mieszczącej się w ramach teorii poznania odpowiedzi na pytania, co znaczy znać język, w jaki sposób człowiek go przyswaja oraz jak go używa” (ivi); w nurcie tym umieszcza Tylor językoznawstwo Chomsky’ego, 2) gramatykę kognitywną, czyli konkretną teorię języka rozwijaną przez R. Langackera do lat 70.; teoria ta wpisuje się w nurt językoznawstwa kognitywnego.

Jedną z podstawowych kwestii różniących językoznawstwo kognitywne Chomsky’ego i gramatykę kognitywną jest podejście do modularności języka (Tylor 2007: 4, 8; Bobrowski 2009: 58). Pierwsza opcja traktuje język jako osobny moduł w umyśle ludzkim, druga – jako integralną część ludzkiego poznania, kwestionując tym samym granicę między językiem a myślą. Bobrowski proponuje, aby rozważyć oba podejścia na tle dwóch odmiennych filozoficznych ujęć relacji

język – myśl. I tak, Chomsky kontynuowałby klasyczne systemy filozoficzne oddzielające język od poznania, natomiast „w ramach nowej filozofii przyjmuje się istnienie nie trzech, ale dwóch dziedzin – dziedziny bytu i dziedziny myśli, która jest identyczna w dziedzinę języka” (ibidem: 59).

Z kolei etnokognitywistyka to termin, którym, w tradycji polskiej, określa się badania językowego obrazu świata, wykraczające poza, preferowaną w kanonicznej wersji językoznawstwa kognitywnego Lakoffa i Langackera, mentalistyczną koncepcję języka. Etnokognitywiści, by tak rzec, zwracając uwagę na kulturowy charakter działalności językowej (wpisują się zatem w kulturowy paradygmat językoznawstwa). W mojej ocenie nazwa „etnokognitywistyka” jest w tym wypadku myląca.

Definicyjna „nie-autonomiczność” językoznawstwa kognitywnego

Wspólną cechą badaczy każdej dziedziny nauki jest chęć, lub może bardziej potrzeba, autodefinicji. Zanim wszak aspirujący do miana naukowca badacz rozpocznie zgłębianie interesującego go wycinka rzeczywistości, musi postawić sobie kilka pytań (może nawet spróbować na te pytania odpowiedzieć) dotyczących przedmiotu jego analiz, celów pracy, a także granic obszaru badań i własnej kompetencji. „Ciągłe spory o granice obszaru badawczego i przedmiot badań, a także nieustanna konieczność ustalania granic i wzajemnych relacji nauk wydają się zresztą charakterystyczne dla całej humanistyki” (Winiarska 2011: 27), z całą pewnością zaś spory te widoczne są w językoznawstwie i w niezliczonych próbach jego definicji.

Językoznawstwo kognitywne, jako jedna z gałęzi tzw. *cognitive science*, plasuje się pośród takich dziedzin jak filozofia, antropologia, neurobiologia, informatyka (w oryginale *computer science*) i psychologia. „Nie-autonomiczność” i „interdyscyplinarność” to dzisiaj cechy definicyjne językoznawstwa (cfr Korzyk 1994), przy czym niektórzy językoznawcy interdyscyplinarność tę pojmują być może zbyt szeroko, co w konsekwencji prowadzi do braku konsensusu w środowisku językoznawczym (nawet w ramach jednego paradygmatu¹³), albo przynajmniej dezorientacji najmłodszego pokolenia początkujących lingwistów. Dla przykładu podam definicję E. Tabakowskiej (1995: 13), zgodnie z którą „język człowieka jest obrazem naszego świata, a więc kontekstem, w jakim należy go

¹³ Cytowana już Winiarska zauważa: „opcja ta nieustannie ciąży ku innym naukom, wchodząc z nimi w interakcje, a jeśli nawet nie prowadzą one do konfliktów z sąsiadami, to owocują niekiedy gwałtownymi sporami wśród samych językoznawców” (2011: 30).

widzieć jest świat”. Jakkolwiek słuszne wydawać by się mogło podobne założenie, to powoduje ono całkowite rozmycie się granic językoznawstwa (przywołując terminologię proponowaną w ramach teorii zbiorów rozmytych – tak często cytowaną przez samych kognitywistów). Zgodnie z myślą Tabakowskiej, w szeroko rozumianej pracy językoznawczej nie wystarcza już znajomość własnej dziedziny (wracamy tu do problemu autodefinicji), elokwencja, czy nawet obszerna wiedza humanistyczna – żadna wszak z dziedzin nie aspiruje do ogarnięcia całego „świata”. W moim przekonaniu pewne ograniczenia badawcze należało by zastosować. Nie proponuję tu jednak powrotu do redukcji teoriopoznawczej *à la* generatywizm, a tylko pewien dobór konkretnych narzędzi analizy językoznawczej.

Nawet pomimo trudności w delimitacji obszaru zainteresowań, językoznawstwo kognitywne jest dziś bardzo prężnie rozwijającym się nurtem językoznawstwa na całym świecie, który wzbudza „tyleż nadziei i entuzjazmu, co kontrowersji” (Cieśla 1999; myślę, że opinia ta nie straciła na aktualności po ponad dekadzie od ukazania się artykułu Cieśli). Nadzieja, jaką pokłada się w lingwistyce zorientowanej kognitywnie, wiąże się z pewnością z proponowaną wizją języka – jak wspomniałem, nie jest on już tworem autonomicznym, systemem oderwanym od użycia, a językoznawstwo kognitywne próbuje ująć uwikłanie języka w rzeczywistości, w jakiej funkcjonuje (*ivi*). Językoznawstwo nie koncentruje się już na wewnętrznej strukturze owego bytu – strukturze, której interpretacja jest tylko modelem (w sensie proponowanym przez Apresjana (1971)), nie podlegającym kryteriom oceny w terminach prawdziwości, bo tej przecież nie da się ocenić, kiedy brakuje bezpośredniego dostępu do przedmiotu analizy, ale elegancji, czy eksplicytności. Językoznawcy nie wystarcza już sama znajomość podsystemów języka (fonologicznego, morfologicznego, syntaktycznego itd.), a kompetencje językoznawcy dalece wykraczają poza tradycyjnie rozumiane językoznawstwo.

J. Winiarska zauważa, że pytanie o granice językoznawstwa, skierowane niejako na zewnątrz badań językoznawczych, jest również pytaniem „wewnętrznym – o sam przedmiot badania” (Winiarska 2011: 27). Sugeruje ona, iż takie rozwiązanie przesuwa jedynie środek ciężkości omawianego problemu na definicję języka, czyli w rezultacie problemu nie rozwiązuje, ponieważ lingwiści z reguły od takiej definicji uciekają. Nie zgodzę się w tym miejscu z autorką. Sądzę, że wybór definicji języka jest o tyle ważny, że pociąga za sobą ograniczenie (poszerzenie) zainteresowań i kompetencji badacza. Wybór ten jest subiektywny i zależy od osobistych przekonań językoznawcy.

Z punktu widzenia proponowanej tu koncepcji językoznawstwa, najtrafniejszą definicję języka podaje A. Pawelec:

Język jest praktyką społeczną służącą ekspresji znaczeń. Jako praktyka czy instytucja społeczna język jest „intersubiektywny”, „konwencjonalny” i „normatywny”. Innymi słowy, *locus* języka to pierwotnie kolektyw, a nie jednostki; formy językowe wyłaniają się historycznie (konwencja) dzięki akceptacji przez wspólnotę (normatywność). Z kolei „ekspresja znaczeń” to zarówno komunikacja znaczeń intersubiektywnie dostępnych, jak i próba wyrażania znaczeń bezprecedensowych, czyli wykraczających poza normę (Pawelec: 2008: 107).

Zaś źródłem wiedzy na temat języka, niezależnie od preferowanej definicji, „są mówiący ludzie – ściślej, ludzie komunikujący się ze sobą i wyrażający siebie werbalnie i niewerbalnie” (Korzyk 1994: 133).

Interdyscyplinarność językoznawstwa dzisiaj

Pisałem wyżej, że, zgodnie z paradygmatem kognitywnym, językoznawstwo jest jedną z dziedzin składowych tzw. nauk kognitywnych. Słynny już heksagon ukazujący zależności między tymi dziedzinami pojawił się po raz pierwszy w 1978 roku na okładce *Cognitive Science – Report of The State of the Art Committee to the Advisors of the Alfred P. Sloan Foundation* (Walker). Był on później reprodukowany w niezliczonych publikacjach, nie tylko o charakterze językoznawczym. Nauki kognitywne to, zgodnie z definicją określającego ich epitetu, nauki zajmujące się „badaniem procesów poznawczych”. Językoznawstwo kognitywne w głównej mierze bada zatem relację język – umysł.

Obok tak definiowanego językoznawstwa równie prężnie rozwija się dziś paradygmat kulturowy (antropologiczny¹⁴), którego centrum zainteresowań stanowi relacja język – kultura. Taki stan rzeczy jest chyba naturalną konsekwencją samej istoty języka, bo, jak swego czasu stwierdził A. Bogusławski, „istnieją, przynajmniej teoretycznie, dwa bieguny spojrzenia na stosunek różnorodności języków, po pierwsze – do umysłu i poznania ludzkiego, i po drugie – do kultury” (1991: 43). Zaproponowany w latach siedemdziesiątych pięciobok, mający unaocznić interdyscyplinarny charakter językoznawstwa, dziś już chyba nie wystarcza. Wprawdzie wśród „nauk kognitywnych” odnajdujemy antropologię, to raczej o antropologię fizyczną tu idzie, nie zaś o antropologię kulturową. Proponuję więc, żeby schemat przedstawiający interdyscyplinarność badań językoznawczych rozbudować w następujący sposób:

¹⁴ Nie wnikam tu w zależności między językoznawstwem kulturowym i antropologicznym. Szczegółowa analiza definicji wymagałaby osobnego artykułu.

RYSUNEK 1.

Prawa strona schematu zawiera niewypełnione pola. Chcę przez to podkreślić ciągłe poszerzanie granic dziedziny; nie jest przy tym moim zamiarem ich definiowanie. Powtórzę jeszcze raz za Bogusławskim: „mamy przed sobą dwie sprawy – sprawę umysłu i sprawę kultury. Umysł – kultura. Nie trzeba tego łączyć w jedno” (ibidem: 48).

Bibliografia

- Amsterdamski S. (1995). Kuhn Thomas: The structure of scientific revolution. [In:] Skarga B. (red.), *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, Tom 3. Warszawa, PWN, s. 211–221.
- Apresjan J. (1971). *Koncepcje i metody współczesnej lingwistyki strukturalnej*. Warszawa, PIW.
- Bobrowski I. (1998). *Zaproszenie do językoznawstwa*. Kraków, IJP PAN.
- Bobrowski I. (2005). O współlistnieniu odmiennych dyskursów lingwistycznych. [In:] *Polonica*, XXIV-XXV, 5–19.
- Bobrowski I. (2009). O dwóch kognitywizmach. [In:] *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, LXV, 57–65.
- Bogusławski A. (1991). Lingwistyczny relatywizm względny. Anny Wierzbickiej rozwiązanie problemu różnorodności języków. [In:] *Etnolingwistyka*, 4, 41–49.
- Cackowski Z., Kmita J., Szaniawski K., Smoczyński P.J. (red.) (1987). *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Wrocław, Ossolineum.
- Chmielewski A. (1995). *Filozofia Poppera. Analiza krytyczna*. Wrocław, Wydawnictwo UWr.
- Cieśla D. (1999). Narzędzia językoznawstwa kognitywnego – nie tylko dla językoznawców. [In:] *Rubikon: Studencki Kwartalnik Naukowy*, Nr 1 (5). Warszawa: Klub dyskusyjny „Kartoteka”.
- Evans V. (2009). *Leksykon językoznawstwa kognitywnego*. Kraków, Universitas.
- Feyerabend P. (1996). *Przeciw metodzie*. Wrocław, Siedmiogród.
- Fisiak J. (1985) *Wstęp do współczesnych teorii lingwistycznych*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gadacz T. (2009). Charles Sanders Peirce. [In:] idem: *Historia filozofii XX wieku: nurty*, tom I. Kraków, Znak, s. 213–251.
- Grzegorzczkova R. (2002). *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa, PWN.
- Heinz A. (1979). *Dzieje językoznawstwa w zarysie*. Warszawa, PWN.

- Kiklewicz A. (2011). Profilowanie kontekstu w paradygmatach filozofii języka. [In:] Stalmaszczyk P. (red.), s. 83–110.
- Korzyk K. (1994). Lingwistyka nie-autonomiczna? Kłopoty z interdyscyplinarnością. [In:] Kardela H. (red.), *Podstawy gramatyki kognitywnej*. Warszawa, Biblioteka Myśli Semiotycznej, s. 131–147.
- Kuhn T. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa, Aletheia.
- Motycka A. (1994). Lakatos Imre: Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes. [In:] Skarga B. (red.), *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, tom 2. Warszawa, PWN, s. 278–283.
- Paveau M.-A., Sarfati G.-E. (2009) *Wielkie teorie językoznawcze. Od językoznawstwa historyczno-porównawczego do pragmatyki*. Kraków, Flair.
- Pawelec A. (2008). Mentalizm w badaniach nad językiem. [In:] Stalmaszczyk P. (red.), *Metodologie językoznawstwa. Współczesne tendencje i kontrowersje*. Kraków, Lexis, s. 105–131.
- Popper K. (2002). *Logika odkrycia naukowego*. Warszawa, Aletheia.
- Saussure F. de (1961). *Kurs językoznawstwa ogólnego*. Warszawa, PWN.
- Stalmaszczyk P. (red.) (2011). *Metodologie Językoznawstwa*. Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Such J., Szcześniak M. (2006). *Filozofia nauki*. Poznań, Wydawnictwo UAM.
- Szahaj A. (2001). Nie ma niczego poza interpretacją, tako rzecze Stanley Fish. [In:] *Er(r)go*. Nr 2, 1/2001, 79–83.
- Szahaj A. (2007). Zwrot antypozytywistyczny dopełniony. [In:] Kola A., Szahaj A. (red.), *Filozofia i etyka interpretacji*. Kraków, Universitas, s. 7–14.
- Tabakowska E. (1995). *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*. Kraków, Wydawnictwo PAN.
- Tylor J.R. (2007). *Gramatyka kognitywna*. Kraków, Universitas.
- Walker E. (red.) (1978). *Cognitive Science, unpublished Report of The State of the Art Committee to the Advisors of the Alfred P. Sloan Foundation* [dostępny online na stronie archiwum *Cognitive Science Journal*: <http://csjarchive.cogsci.rpi.edu>; data konsultacji: 25.10.2013].
- Winiarska J. (2011). Kognitywizm – językoznawstwo otwarte?. [In:] Stalmaszczyk P. (red.), s. 27–48.
- Zamiara K. (1997). Dylemat: filozofia nauki czy historia nauki – w ujęciu kulturoznawczym. [In:] *Nowa Krytyka. Czasopismo filozoficzne*, 8, 51–66.
- Zamiara K. (red.) (2005). *Kultura, komunikacja, podmiotowość. Szkice epistemologiczno-kulturoznawcze*. Poznań, Wydawnictwo UAM.
- Żmigrodzki P. (2003). Metalingwistyka jako krytyka idei i tekstów językoznawczych. [In:] *Polonica*, Tom XXII-XXIII, 5–18.
- Żmigrodzki P. (2006). Metalingwistyka. [In:] Stalmaszczyk P. (red.), *Metodologie językoznawstwa. Postawy teoretyczne*. Łódź, Wydawnictwo UŁ, s. 57–73.

Conceptual Metaphor: How Meaning Is Constructed

Metafora konceptualna: jak umysł tworzy znaczenie

Summary

The contemporary advancement of cognitive science allows to make a deeper insight into the multidimensional nature of linguistic constructions and gives answers for the queries concerning analyzability of these structures. This paper introduces the basic assumptions of the theory of embodied cognition and the Conceptual Metaphor Theory, which point to the neuro-physiological and imagistic aspects of language, whereby linguistic constructions reflect universal human manner of conceptualizing reality.

Key words: conceptual metaphor, human conceptual system, embodied realism, cognition, bodily experience, imagination, neural activity, synesthesia

Experientialism and embodied realism

A few decades ago, with their powerful Conceptual Metaphor Theory, Lakoff and Johnson (1980) launched a metaphoric approach to human understanding of reality, based on the assumption that truth is related to the conceptual system and human understanding. Contrary to the prevalent objectivist view, the CMT followers started to study meaning with reference to context, culture and numerous idiosyncratic peculiarities of the human conceptual system, also individual intuition and imagination. The cognitive experientialist approach searched for coherence and understanding in experiential gestalts, and metaphor has become the fundamental mechanism for creating and comprehending reality. While it is clear that experiences vary from person to person and may not be fully communicated, metaphor allows for partial communication of those unshared experiences. What is more, metaphor binds reason and imagination together. The term “imaginative rationality” (Lakoff and Johnson 1980: 193) is used to emphasize that reasoning involves metaphorical thinking and imagination is not devoid of rationality.

Experientialism has taken its definite shape in the philosophy of *embodied realism* advocated by Lakoff and Johnson (Johnson 1987, Lakoff 1987, Lakoff and Johnson 1999), which undermines the perception/conception distinction for both perception and conception are subject to processing within the same neural system. Simultaneously, it admits that many concepts differ across languages due to variation in the conceptual systems of the speakers of specific languages and the members of particular cultures. Concepts undergo changes over time, have multiple inconsistent structures and are determined by social conditions. In sum, the theory of embodied realism is to some extent relativistic but it accepts the existence of conceptual universals. It bridges the gap between rationalism and empiricism in that it features experience as the source of thought and knowledge and simultaneously favors the existence of built-in mechanisms (mainly those related to the neural architecture of the brain and human physiology that, while common to all members of our species, allow for creating universals such as primitive image schemas). From the philosophical stance, embodied realism offers a modified account of meaning, truth, knowledge, understanding, objectivity, and reason (Lakoff 1987:265) which rejects the extreme versions of philosophical schools (such as realism, rationalism, empiricism, relativism or dualism), but at the same time binds the major philosophical assumptions over time.

Embodied cognition as the basic premise for cognitive science

For promoters of cognitive science the term *cognitive* means “any mental operations and structures that are involved in language, meaning, perception, conceptual systems and reason” as well as “aspects of our sensorimotor systems that contribute to our abilities to conceptualize and to reason” (Lakoff and Johnson 1999: 12). To refer to these operations Lakoff and Johnson use the term *cognitive unconscious* to underscore that these mental operations largely take place beyond our consciousness. The above definition includes the fundamental conceptions which Lakoff and Johnson advocate in their theory of embodied realism (experientialism) which offers an account of the nature of human mental activity and interaction with the external world. The empirical findings led Lakoff and Johnson to claim that human cognition is a matter of neural activity in the brain which is triggered by series of organism-environment interactions. Particular configurations of neurons compute what we experience. In consequence, rational thought emerges in the form of structured concepts. This assumption means that human reason is inextricably attached to the body and properties of the brain. Human reason is considered a form of animal reason, which assumption makes

people “rational animals” in a purely biological sense. Experience in this theory, however, does not pertain to the activities of an individual but embraces the totality of human characteristics (like their bodies, biological and genetically inherited capacities) and variables (modes of functioning or social organization).

In accordance with the above premise, the scholars propose the evolution-based realism as a springboard for the study of human thought and language. This means that the faculties of our brain are products of evolution which has equipped us with “tools” by means of which we can optimally interact with the world. Concepts, in turn, have evolved from our sensorimotor systems, i.e., by means of the brain's operations performed on our sensory experience, they have a structure which derives from our preconceptual bodily experience, which is itself structured as well. Furthermore, our conceptual structures are constrained by reality and culturally-determined. Our conceptual system is inherently pluralistic with multiple and mutually inconsistent structurings of abstract concepts. Accordingly, bodily experience gives birth to logic and abstract thinking. Narayanan (1997) found that the same neural circuitry is responsible for both motor control and abstract inferences. Lakoff and Núñez (1999) give evidence for metaphorical foundations of specific forms of mathematics:

[T]here are perceptual and motor “inferences” and [...] a neurally instantiated logic of perception and motor movements.

And they add:

[M]athematics allows us to model metaphorical theories and to calculate precisely inferences about literal basic-level categories.

(Lakoff and Johnson 1999:91)

Also, prototypical elements within human categories are neural structures which then allow for certain inferential or imaginative processes of metaphor, metonymy and mental imagery necessary to make sense of everyday experience. Basic-level category structure depends on gestalt perception and motor movements, it is rooted in human neuro-physiology, and it has an evolutionary origin. Image schemas, too, are neural structures situated in the sensorimotor system, and they result from how we schematize our body. Lakoff and Johnson (1999: 36) call it *phenomenological embodiment*. They are, for example, spatial-relational concepts (*front, back*) or force-dynamic (motor) schemas like pushing or balance. On the other hand, *neural embodiment* specifies the very neural mechanisms responsible for concept formation. This embodied meaning, though, is extended by means of imaginative mechanisms of conceptual metaphor and blending, metonymy or radial categories.

Metaphor at the core of understanding

The inquiry into the metaphor originated with Aristotle's *comparative theory of metaphor* which viewed the metaphor as “a comparison between two terms that is made in order to explore the nature of one” (Holme, 2004:1). In other words, via comparison to another concept a conventional meaning undergoes a transformation, as a result of which a new usage of the meaning emerges that allows to name a particular phenomenon we happen to be attending to. In the early stages, this technique was the object of interest of rhetoricians who made use of metaphors as persuasive devices in their speeches.

Yet, metaphor is much more than a literary figure. Metaphor is a ubiquitous phenomenon in everyday language. The way we think and act is to a great extent metaphorical in nature. This means that in order to make sense of our experiences we tend to refer to them in terms of other, more clearly delineated concepts. To conceive of and organize the multiplicity of experiences we seek juxtaposition of abstract and concrete phenomena, whereby we view people as containers, arrange ideas into sets or refer to feelings as locations on a scale. Metaphors allow individuals to mentally handle various phenomena which would be otherwise incomprehensible and incommunicable. Abstract concepts such as emotions or mental experience cannot be communicated objectively. LOVE, TIME, HAPPINESS, HEALTH or MORALITY require metaphorical definitions (partly, e.g., HAPPINESS or fully, e.g., TIME) because they are not delineated clearly enough to be comprehended. Concrete concepts, in terms of which we talk about abstract ideas, give interlocutors an illusion of objectiveness thanks to which the listener is able to grasp the speaker's meaning (Grady 1997). The first to draw attention to the metaphor as a fundamental means for conceptualizing social phenomena (here: communication) was M. Reddy with his “conduit metaphor” (discussed in Reddy 1993):

IDEAS (MEANINGS) ARE OBJECTS
LINGUISTIC EXPRESSIONS ARE CONTAINERS
COMMUNICATION IS SENDING.

With respect to the above, we put ideas (objects) into words (containers) and send them to a hearer who in turn takes them out of the containers (*get ideas across, put ideas into words, carry meaning, thought content, hollow words* etc.). Since our conceptual system is located at the core of our capability of understanding reality, the term *conceptual metaphor* came into use to account for our ability to understand abstract or less delineated concepts such as love, time or life by means of our *embodied understanding* of the world with reference to us as

physical objects (Johnson 1987). Metaphor was thus considered in terms of a pre-linguistic capability of making sense of one concept or idea (more abstract) in terms of another (more concrete) through mapping between domains (target and source respectively). That means that the locus of metaphor resides in our conceptual system, not in language itself. According to cognitive linguistics, our conceptualization of the world is based on the organization of experience structured in the form of domains. A basic domain of experience (a structured whole within our overall experience) is conceptualized as an experiential gestalt, i.e., a coherent organization of our experiences in terms of natural dimensions which refer to our bodies, interactions with our physical environment and other people within our culture, some of them being universal while others varying from culture to culture. Metaphorically defined concepts correspond to these natural kinds of experience.

The contemporary theory of metaphor, though convincing, was rejected by traditional philosophy of language owing to false assumptions associated with the literal/figurative distinction. Searle (1993) claimed that metaphor is an issue properly handled in pragmatics. With his system of principles Searle argues that the metaphorical meaning of an utterance is only the speaker's meaning and has to be interpreted and then re-interpreted by the listener in step-wise fashion until he understands it literally. However, Searle's account of metaphorical interpretation pertains to one of the most intriguing questions concerning metaphorical expressions, i.e, how the hearer arrives at the adequate interpretation of the speaker's utterance and what ensures their effective communication in such case. Searle rejects the popular assertions that metaphorical utterances require solely *comparison* or *similarity* on the one hand and *interaction* between the two semantic contexts (metaphorical and literal) on the other. From the above perspectives, metaphorical meaning resides in the sentence rather than in the speaker's utterance, which proves to be a misconception. The expression that the speaker uses to convey metaphorically a given semantic content depends on how *he* views the facts. With the example *Richard is a gorilla* (Searle 1993: 92) he shows that the comparison is based on the belief that gorillas are fierce and nasty creatures and Richard resembles them in this respect. In fact, the utterance can remain true even if the actual facts about gorillas may be that they are shy and sensitive. In this case, the metaphorical statement and the relevant similarity statement are not equivalent in meaning, for they have distinct truth conditions.

In the same vein, Searle observes that a metaphorical utterance requires a set of truth conditions different from those determining literal utterances. In literal utterance, the speaker's meaning and the sentence meaning coincide and it determines a set of truth conditions relevant to certain background assumptions

outside the semantic content of the sentence and thus shared by both the speaker and the hearer. To understand metaphorical utterances the hearer needs to exceed his knowledge of the language, conditions of the utterance and shared background assumptions. In simple words, the utterance meaning and the sentence meaning differ. The seemingly literal sentence *It's getting hot in here* (Searle 1993:87), taken as an indirect speech act, may be a request to open a window, and in the metaphorical meaning it can refer to an argument becoming more vituperative. Searle seeks the principles which allow to evoke those different truth conditions. Literal paraphrase of the metaphorical utterance fails to account for its meaning, for in the process of transformation some subtleties of the original are lost or because we lack literal expressions to communicate what we mean. In his article, Searle argues that there is a shared set of principles (or strategies) of metaphorical interpretation which both the speaker and the hearer employ to produce and work out a metaphorical utterance. He discusses eight such principles, all of which are grounded in the chief characteristics of metaphors: restriction (not every resemblance between two things will give rise to metaphor), and systematicity (metaphors are communicable in virtue of the system of principles that the speaker and hearer share). This means that in order to interpret a metaphorical statement, the hearer needs to evoke his factual knowledge and in some sense compare it with the content of the statement uttered by the speaker. When the hearer finds the literal interpretation of the utterance defective, he starts to search for a different meaning from that conveyed by the sentence per se. The hearer, too, selects particular values as candidates to fit the meaning intended by the speaker. For example, in order to understand the meaning of *Linda is foxy*, one needs to make a choice among various features that foxes have: their color, shape, size, as well as ascribed to them gracefulness, cunningness, and so on. For this reason, the hearer restricts the range of possibilities that are likely to coincide with the speaker's intended meaning. Similarly, Fraser (1993) insists that to speak non-literally (figuratively) is "to intend to convey *not* the literal meaning of the sentence uttered but, rather, some different meaning – one that is related in some conventional way to the literal meaning" (Fraser 1993: 331). In other words, the use of the sentence naturally involves "the intention to speak metaphorically" (Fraser 1993: 333). The speaker does not necessarily believe what he says and he does not expect the hearer to take him to believe it, either. The speaker intends the hearer to infer a different interpretation of the given utterance. At this point, the truth or falsity of a metaphorical statement is irrelevant. Fraser argues that for semantically anomalous sentences (metaphorical statements which cannot be interpreted literally), the issue of their being true or false does not arise.

Lakoff (1993) believes that metaphorical universals, such as the event

structure metaphor, challenge the traditional view that there are no conceptual universals due to the fact that conceptual systems change through time. Turner (2005) claims that the literal/figurative distinction is a psychological illusion. Our feeling of linguistic items as literal or figurative employs the same cognitive operations and to a great extent depends on the degree of generative entrenchment of the conceptual connection. Metaphors entrenched in our conceptual system are those conventional metaphors or dead metaphors which we are hardly aware of and which structure our ordinary conceptual system. Searle (1993) finds dead metaphors particularly interesting for study as he admits:

[T]o speak oxymoronically, dead metaphors have lived on. They have become dead through continual use, but their continual use is a clue that they satisfy some semantic need.

(Searle 1993: 88)

Thus, to trace how metaphors shape our conceptualization of various phenomena synchronic studies are not sufficient. The cognitive approach offers a number of tools for diachronic research on metaphors. The historically-semantic studies by Traugott (1986) and Sweetser (1987) reveal systematicity in cross-domain projections. The diachronic approach requires to include dead metaphors in the analysis, which means “re-etymologizing” them by uncovering their historical origin (Traugott 1986:21). At the same time, metaphors are imaginative and creative. Some appear outside our conventional conceptual system and have the power to create a new reality. They alter the system and give rise to cultural changes. The occurrence of novel metaphors is highly connected with the culture and physical environment in which we develop. They assign us certain social roles and affect our conception of reality. Hence, metaphors we live by vary from culture to culture. New metaphors arise as a consequence of our past existence and memories. Each of them has entailments including other metaphors and literal statements, too (highlighting some aspects and hiding others). In cognitive studies metaphor ceased to refer only to words and came to mean *a cross-domain mapping* realized in the form of *metaphorical expression* (Lakoff 1993) becoming an essential tool in our understanding of various phenomena in a coherent way. In cognitive linguistics it is hypothesized that there is a direct link between form and content, which is based on general metaphors. The metaphorical structure of our conceptual system is manifested in word order, vocabulary, intonation or grammatical construction. Any alterations in these properties affect the meaning of a sentence or expression. Many natural regularities of linguistic form are those coherent with metaphors in our conceptual system. For example, the sentence *He*

ran and ran (Lakoff and Johnson 1980: 127) indicates more than just *He ran*. Reduplication is a typical indicator of the applied metaphor MORE OF FORM IS MORE OF CONTENT as it often marks plural forms (nouns), continuation (verbs), identification (adjectives) or diminution (words for small entities). Another metaphor indicating that metaphORIZATION directly influences content is the conventional metaphor CLOSENESS IS STRENGTH OF EFFECT. The rule is clearly visible in so-called negative transportation. (Lakoff and Johnson 1980: 129). Placement of the negative marker away from the predicate gives weaker expression to the negative meaning. Thus, the sentence *I think he won't come* has a stronger negative force than *I don't think he'll come*. Or, a negative prefix added to an adjective (e.g. *dishonest*) has a stronger effect than *not honest*.

Metaphor is a ubiquitous device at the heart of crosslinguistic patterns of semantics, grammar and hence it is an essential instrument in human-to-human interaction. Cognitive science refers to metaphor as a reflection of the cognitive ability of imagination and processes governed by neural activity in the brain that takes place in imaginative thinking. Also, the correlation between bodily experience and our conceptualization has been supported by recent studies on neural activity of human brain. Namely, certain areas in the brain (corresponding to target and source) are simultaneously activated when we think of abstract concepts in terms of concrete ones. This triggers circuitry to which cognitivists refer to as mappings. In the process of repetition of particular patterns of neural activation, metaphors become entrenched and conventionalized (Kövecses 2005).

An interesting hypothesis about the mechanisms governing metaphorical thinking has been provided on the basis of neurological studies on a mental phenomenon called synesthesia. Synesthesia refers to a peculiarity where people experience a specific color whenever they hear a particular sound (e.g., a musical note) or when they see or visualize a particular number. Color sensations may also appear with reference to days of the week, months or proper names. In more extreme cases, synesthetes experience smells or tastes in association with the sound or look of a given word. Previously treated as an anomaly on the periphery of medical interest, synesthesia has recently proved to be a phenomenon which may contribute to the development of neuroscience and neurolinguistics in that it may help to explain the processes responsible for the evolution of language and the emergence of abstract and metaphorical thought (Ramachandran 2004). There are a few alternative explanations of synesthesia. Ramachandran's position seems most promising as he grants that synesthesia is a sensory phenomenon evoked by the same neural activity in the brain as that responsible for creating metaphors. In other words, what happens in the brain when a synesthete associates Monday with the red color is identical to what happens in the brain when anybody

describes cheese taste as sharp or music as soft. The like cross-sensory metaphors are such commonplace expressions that hardly anybody considers them metaphorical. In this light, metaphors of that kind may be instances of dead metaphors. Still, an intriguing issue remains in what way the neural activity allows for such phenomena as synesthesia or metaphor. Ramachandran, with some evidence from neurological studies, argues that both of the peculiarities result from “cross-activation” or “cross-wiring” between two areas of the brain (often situated beside or nearby one another). Synesthesia may be a consequence of such a redundant connection, which in most people becomes pruned away in the prenatal period thanks to a “pruning” gene. Cross-sensory metaphors also require similar connections and they are presumably determined by a “hyperconnectivity” gene (Ramachandran 2004: 71) whose intense or less intense activity, though expressed more diffusely throughout the brain than it is for synesthesia, makes a person more or less prone to metaphorical thinking.

Conclusion

The Conceptual Metaphor Theory does not view all language as metaphorical, for a significant portion of it is in fact literal. Still, it explores the vast areas of language where formal semantics fails to offer explicit explanations. And for decades now, metaphor has been considered one of the fundamental cognitive operations responsible for the emergence and functioning of language, which in turn reflects the constructional capacities of the human mind.

References

- Fraser B. (1993). The interpretation of novel metaphors. [In:] Ortony A. (ed.), *Metaphor and Thought* (2nd edition). Cambridge, Cambridge University Press, p. 329-341.
- Holme R. (2004). *Mind, Metaphor and Language Teaching*. New York, Palgrave Macmillan.
- Johnson M. (1987). *The Body in the Mind: the Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago & London, University of Chicago Press.
- Kövecses Z. (2005). Metaphor and metonymy in cognitive linguistics. [In:] Turewicz K. (ed.), *Cognitive linguistics: a user-friendly approach*. Szczecin, Uniwersytet Szczeciński, p. 13-34.
- Lakoff G., Johnson M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago, University of Chicago Press.
- Lakoff G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago, The University of Chicago Press.

- Lakoff G. (1993). The Contemporary Theory of Metaphor. [In:] Ortony A. (ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 202-251.
- Lakoff G., Johnson M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York, Basic Books.
- Lakoff G., Núñez R. (1999). *Where Mathematics Comes From*. New York, Basic Books.
- Narayanan S. (1997). Talking the talk is like walking the walk: A computational model of verbal aspect. [In:] Shafto M.G., Langley P. (eds), *Proceedings of the Nineteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Mahwah, NJ., Erlbaum.
- Ramachandran V. (2004). *A Brief Tour of Human Consciousness*. New York, Pi Press.
- Reddy M. (1993). The Conduit Metaphor. [In:] Ortony A. (ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 164-201.
- Searle J. (1993). Metaphor. [In:] Ortony A. (ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 83-111.
- Sweetser E. (1987). Metaphorical models of thought and speech: A comparison of historical directions and metaphorical mappings in the two domains. [In:] Aske J., Berry N., Michaelis L., Filip H. *Proceedings of the 13th Annual Meeting. General Session and Parasession on Grammar and Cognition*. Berkeley, Berkeley Linguistics Society, p. 446-459.
- Turner M. (2005). The literal versus figurative dichotomy. [In:] Coulson S., Lewandowska-Tomaszczyk B. (eds), *The Literal and Nonliteral in Language and Thought*. Frankfurt, Peter Lang, p. 25-52.
- Traugott E. (1986). 'Conventional' and 'dead' metaphors revisited. [In:] Paprotté W., Dirven R. (eds) *The Ubiquity of Metaphor: Metaphor in Language and Thought*, Amsterdam, Benjamins, p. 17-56.

Communication in the Polish Media: Aesthetic Aspects

Komunikacja w polskich mediach: aspekty estetyczne

Summary

The main objective of the paper is to provide the preliminary analysis of the aesthetic aspects of communication in the Polish media. Accordingly, the article will introduce the concept of language as a non-uniform construct which comprises elaborated and restricted codes or high and low communicative resources. The research that follows the theoretical introduction aims at analysing the variety of language used by the participants of two types of programmes hosted by Monika Olejnik. The results of the research will point to a number of problems that will require further discussion. Consequently, the paper will suggest some measures that can be applied as some remedy action. The concluding remarks will mainly highlight the necessity to cope with the problems which result from the popularisation of the variety of language offered by the media.

1. Introduction

The recent, dynamic development of the media has exerted a strong influence on the contemporary ways of communicating in Poland. Accordingly, the article will present an attempt to analyse the language of the Polish media in terms of its communicative aesthetics. The paper will provide the theoretical background which underlies the problem in question, research into the aesthetic facets of media communication in Poland and its interpretation. Additionally, it will demonstrate a proposal that may be used to remedy the field under analysis.

2. Language as a non-uniform construct

Language is not a uniform structure. Accordingly, one can distinguish language varieties characteristic of a number of social situations and applied by people belonging to different social strata. One of the authors who focuses on the aforementioned social aspects of communication is Bernstein (1964), (1971) and (1972). His approach rests on the detailed study of the restricted and elaborated categories of codes (as stated by Littlejohn (2002: 178), the code "(...) refers to a set

of organizing principles behind the language employed by members of a social group”).

Elaborated codes are defined as systems which offer abundant possibilities to express what one means. They are characterised by a wide range of sophisticated vocabulary items, complex grammar forms and long syntactic structures. Being complex in nature, their use demands from people a considerable degree of thought and deliberation (which results in the appearance of quite a few pauses necessary to select language structures).

Restricted codes are said to be the direct opposite of the above qualities. They are characterised by a less profuse number of expression patterns, which are relatively predictable in their form. Offering a limited range of choices (e.g. more modest vocabulary, simple syntactic structures and the limited use of adjectives and adverbs), restricted codes enable communicators to provide easy and short descriptions of reality.

The use of a particular type of code is conditioned by a framework of social relationships developed in a given community. In social groups, whose members share their opinions and are in no need of their explanation, there exists a tendency to use restricted codes. By way of contrast, elaborated codes are encountered among group members who expand on their ideas and do not adopt the same stance. Restricted codes, by their nature, rely on social concepts that convey the same meaning for all the representatives of a social class, whereas the elaborated ones rest on individualised issues that are interpreted differently by various people belonging to a given social group. In elaborated codes, therefore, it is not possible to predict the intentions of communicators and there exists an obvious need for each person to provide their own individual explanation. Consequently, restricted codes are generally employed by the working class (which constitutes closed, tradition and culture-oriented populations), whereas among the representatives of the middle class (where the social relationships are usually of a very changeable and open nature) there is a strong tendency to use elaborated codes.

Due attention must be drawn to the fact that the linguistic-communicative reality is not restricted to the use of either the restricted code by the working class or the elaborated code by the middle class. Members of the middle class, apart from the elaborated code, also resort to restricted code communication. To exemplify, medical or legal professions develop their own restricted code and each family makes use of communication based on it. In some communicative contexts codes can be mixed (cf. Puppel (2007a: 70)). Generally speaking, everyone uses restricted codes on a number of occasions.

As stated by Bernstein (1971: 135), “(...) one code is not better than another; each possesses its own aesthetics, its own possibilities. Society, however, may place different values on the orders of experience elicited, maintained and progressively strengthened through the different coding systems”. Accordingly, elaborated codes have earned the great esteem of the members of our society. As emphasised by Fiske (2003: 99), the use of elaborated codes is highly praised in such spheres of life as education and art. Students that use elaborated codes are awarded the highest marks. Ballet as the elaborated dance style (which involves regular education and hours of practice) ranks high among the members of our population as opposed to disco dancing (restricted code) which is mainly based on social experience and does not require thorough education.

An example of a different approach which deals with the communicative aspects of language is Puppel’s ecological model of communication (2004) which introduces the concept of communicative resources divided into the subclasses of language and speech resources and non-language resources (paralanguage and non-verbal). The communicative resources are further categorised as high and low. In this classification high resources refer to the highest quality of speaking, i.e. communication comfortability (aesthetics). Following the view assumed by Puppel (2007a: 70), the communicative skills which refer to the elaborated code will be perceived in this paper as a way of speaking based on high resources. Conversely, the type of communicating which corresponds to the restricted code will be understood as the use of low resources.

3. Language of the Polish media

The paper focuses on the use of communicative resources in the Polish media whose impact on the present-day Polish language is enormous. As stated by Bugajski (2006:208pp.), “(...) the development and shape of the twentieth century Polish language was mainly influenced by the media and in recent times we have been witnesses of the formation of the media variety of language which is beginning to replace its literary variety [translation mine, MB]”. Emphasising the gradual disappearance of the literary variety of the Polish language, he points to such processes present in the language of the Polish media as the popularisation of vocabulary coming from various style varieties and the general lowering of linguistic norms. Kowalikowa (2005: 465) highlights the appearance of the propaganda of ease of manner (the informal way of behaving and speaking) in the media in Poland, which results from following the American lifestyle. Generally speaking, the communication in the Polish media frequently neglects the necessity

of caring for communicative aesthetics based on high resources. The problem of language impoverishment in media broadcasting has been mentioned by numerous authors, cf. Bralczyk (1999), Garcarz (2004, 2005), Grybosiova (2006a, 2006b), Kowalikowa (2005), Nowowiejski (2005), Ożóg (2002), Zalewski (2003), Francuz (2002), Zaliwska-Okrutna (2005) inter alios.

The most authoritative document that refers to the language of the media is *The Report on the State of Protection of the Polish language for the years 2003-2004* [*Sprawozdanie o stanie ochrony języka polskiego za lata 2003-2004*] prepared by the Council for the Polish language. The report presents a very critical view of the field under discussion. As stated by IS 1, in terms of the Polish language on television, several tendencies are highlighted: “the omnipresence of the elements of colloquial language and English borrowings, the existence of the constituents of the official jargon, the expansion of vulgarisms (VII a,1) (...) the popularisation of addressing people by the familiar form of the second person singular in television programmes and use of diminutive forms of names, also in television notices (e.g. in headlines) [translation mine, MB]”. From the above it, therefore, follows that the report presents the analysis of communication frequently resorting to low resources, which, as emphasised by Gajda (2008: 66), in the long run may result in limiting the Polish language to restricted code.

In order to exemplify the above phenomena, one may point to a number of television programmes or phrases used in the press. The *Kiepscy* series presents the language variety based on very low resources. According to Garcarz (2005: 248), the film demonstrates language pathology which is spreading among new users who are simultaneously becoming its promoters. The Polish language of the parliament (in the general opinion associated with high communicative resources) cannot be set as an example to follow because of, for example, vulgarisms (Krzanowska, 2005: 297). Ożóg (2002: 78) provides such colloquial examples of press headlines as *Maniuś, nie daj się prosić* [Maniuś (diminutive form of Marian), don't let me ask you again], *Wszyscy ludzie Krzaklewskiego do odstrzału* [All Krzaklewski's people are on the hit list], *Tak się buja emeryta* [This is how you cheat a pensioner] and the expression that appeared in the language of politicians: *teraz k... my* [now, a swear word, we].

Since *The Report on the State of Protection of the Polish language for the years 2003-2004* was published almost ten years ago, it seems tempting to check whether the condition of the Polish language in the media has improved under the influence of the action already introduced (i.e. the activity of the Council for the Polish Language, the action of the linguistic congress '*Forum Kultury Słowa*', the introduction of The Polish Language Policy Programme and The Act on the Polish language and the emphasis on developing communicative skills in terms of

Polish language teaching). Accordingly, an attempt will be made to research into the types of communicative resources used in the Polish media at present. The research undertaken aims at providing the answer to the question of whether the Polish language protection programme should be intensified or not.

4. Research into the communicative resources of the Polish media

The qualitative research conducted for the needs of this paper will present a preliminary analysis of the variety of language used by the participants of two programmes hosted by Monika Olejnik: '7 Dzień Tygodnia [The 7th day of the week]' and 'Kropka nad i [A dot above i]'. The programmes were broadcast in the period of July – October 2012 and rest on talks with politicians in the radio and television studio. The communicative context, therefore, constitutes a formal situation which (in the general opinion at least) requires the use of high resources.

The research seeks to answer the following questions:

1. Can one trace low resources in the variety of the Polish language used in the programmes?
2. Does the condition of the Polish language presented in the programmes require the intensification of the improvement programmes already introduced?

The data provided by the research are presented in the form of seven tables. The tables demonstrate a number of linguistic phenomena that have appeared in the language used by the participants of the programmes under analysis, i.e. borrowings from the English language (Table 1), incorrect forms (Table 2), offensive and/or aggressive expressions (Table 3), newly coined forms (Table 4), diminutive forms of names (Table 5), interjections and forms of addressing people characteristic of colloquial language (Table 6) and a sample of other colloquial expressions (Table 7). The results of the research material are provided in the section to follow.

TABLE 1. Borrowings from the English language that have occurred in the language used by the participants of the programmes

Borrowings from the English language
1. Nurt establishmentowy [Establishment trend] (IS2).
2. Ciesząca się przychylnością mainstreamu [Being in favour with the mainstream](IS2).
3. Media mainstreamowe [Mainstream media] (IS3).
4. Dwie strony mainstreamowe [Two mainstream sides] (IS3).
5. Background robiąc [Forming background] (IS3).
6. Źle trafiał z targetem wiekowym [He wasn't hitting the age target] (IS4).
7. Trochę realu [A bit of the real world] (IS4).
8. (...), który tweetował [(...) who was tweeting] (IS4).
9. News sformułowany [A formulated piece of news](IS4).
10. Żadnego leadu nie ma z tego, z Pana opowieści [There is no lead in it, in your story] (IS4).
11. (...) od e-mailstreamowych mediów [(...) from the e-mail stream media (IS4).
12. No comments (IS4).
13. Podawanie newsa [Giving news] (IS4).
14. Mówi, że wszystko jest OK [He says that everything is OK] (IS2).
15. To OK, a to nie OK? [Is this OK and is this not OK?] (IS5).
16. Wyguglować [To google] (IS5).
17. Dostałam newsa gorącego [I got a piece of hot news] (IS6).
18. (...), żeby nie robiły takich performansów w świątyni [(...) not to give such performances in church] (IS6).
19. VIP-y latają (...) bezpieczniej [VIPs fly more safely] (IS8).
20. Będzie kontrybutorem [He will be a contributor] (IS8).
21. Każdy może wywieszać na billboardach, co chce [Everyone can put what they want on billboards] (IS14).

TABLE 2. Incorrect forms that have appeared
in the language of the people participating in the programmes

Incorrect forms
1. Wykonał taki socjologiczny mistrzostwo świata (correct form: <i>Wykonał takie socjologiczne mistrzostwo świata</i>) (IS2).
2. Nie robi tę reformę na kolanie (correct form: <i>Nie robi tej reformy na kolanie</i>) (IS2).
3. Platforma ... po łapkach teraz PSL-owi chce uszczknąć (correct form: <i>Platforma (...) po łapkach teraz PSL-owi chce dać</i>) (IS2).
4. Minęły dwa i pół roku (correct form: <i>Minęło dwa i pół roku</i>) (IS3).
5. Rząd nie robi dialogu (correct form: <i>Rząd nie korzysta z dialogu</i>) (IS3).
6. To jest gratulacja dla Prawa i Sprawiedliwości (correct form: <i>Gratulacje dla Prawa i Sprawiedliwości</i>) (IS3).
7. Było różne ilości sędziów (correct form: <i>były</i>) (IS2).
8. Trzea (incorrect pronunciation of <i>trzeba</i>) (IS2).
9. Trzeba dokonać ustawy (correct form: <i>przyjąć ustawę</i>) (IS2).
10. Pogratulować Panu Posłowi na mistrzostwa mowy (correct form: <i>Pogratulować Panu Posłowi mistrzostwa mowy</i>) (IS2).
11. Następuje masakryczna odrzucenia dotychczasowej władzy (correct form: <i>Następuje masakryczne odrzucenie dotychczasowej władzy</i>) (IS2).
12. Zabije dzieci danyh do opieki (correct form: <i>Zabije dzieci dane do opieki</i>) (IS3).
13. Nie mogą budować o większości parlamentarnej (correct form: <i>Nie mogą tworzyć większości parlamentarnej</i>) (IS3).
14. Bo my mu tego nie pozwalamy (correct form: <i>Bo my mu na to nie pozwalamy</i>) (IS3).
15. Będzie, ta (correct form: <i>Będzie, tak</i>) (IS4).
16. Inną gazetę, Panie Profesorze, trzeba se kupić (correct form: <i>Inną gazetę, Panie Profesorze trzeba sobie kupić</i>) (IS2).
17. Ja se nie wyobrażam takiej sytuacji (correct form: <i>Ja sobie nie wyobrażam takiej sytuacji</i>) (IS4).
18. Niech se mówi (correct form: <i>Niech sobie mówi</i>) (IS7).
19. Wsiadł na ten samolot (correct form: <i>Wsiadł do tego samolotu</i>) (IS8).
20. Tego nie należy pochwalić (correct form: <i>Tego nie należy pochwaląć</i>) (IS9).
21. <i>Wogle</i> (incorrect form of <i>w ogóle</i>) (IS6), (IS15), (IS13).
22. Tropi dziadka z Wermachtu każdemu polskiemu politykowi (correct form:

Tropi dziadka z Wermachtu w przypadku każdego polskiego polityka (IS6).

23. *Pannę Młode* (correct form: *Pannę Młodą*) (IS9).

24. *Dlaczego Pani nakazuje kobiecie, żeby miała stres* (correct form: *Dlaczego skazuje Pani kobietę na stres*) (IS15).

TABLE 3. Offensive and/or aggressive expressions found in the language of the participants of the programmes

Offensive and/or aggressive expressions
1. <i>Ciemny lud każdą głupotę kupi</i> [The ignorant folk will believe all nonsense] (IS2).
2. <i>Czekają na kolejnego frajera</i> [They are waiting for the next sucker] (IS2).
3. <i>Osoba nieokrzęsana i głupia</i> [An uncouth and stupid person] (IS3).
4. <i>Dwóch zwyrodnialców</i> [Two degenerates] (IS3).
5. <i>Idioci Tuska</i> [Tusk's idiots] (IS3).
6. <i>Użyteczny idiota</i> [A useful idiot] (IS3).
7. <i>Wykształciuchy</i> [A pejorative form referring to educated people] (IS3).
8. <i>Nie łączyc z takimi duperelami</i> [Not to join with such odds and sods] (IS3).
9. <i>Głupiec, który to zaproponował</i> [A fool who has suggested it] (IS5).
10. <i>Udawać głupiego</i> [Pretend to be foolish] (IS5).
11. <i>Niedouk</i> [A pejorative form referring to a poorly educated person] (IS6).
12. <i>Ignorant</i> [An ignoramus] (IS6).
13. <i>Byłoby idiotyzmem</i> [It would be idiocy] (IS6).
14. <i>Bez tego całego syfu</i> [Without all this filth] (IS6).
15. <i>To jakaś paranoja</i> [This is some paranoia] (IS6).
16. <i>kibole</i> [A pejorative form referring to aggressive football fans] (IS9).
17. <i>To był cholernie trudny moment</i> [It was a damn tricky moment] (IS10).
18. <i>Tego cholernego tańca wampirów</i> [This damn dance of vampires] (IS10).
19. <i>Wampiry PiS-u znów wychodzą z grobu, żeby ssać polską krew i żywić się naszymi trupami</i> [The vampires of PiS are leaving the grave to suck Polish blood and feed on our corpses] (IS10).
20. <i>Ciągle rządzi czerwona hołota</i> [The red rabble is still governing] (IS11).
21. <i>Rządzą nami śwynie</i> [Swines are ruling us] (IS11).
22. <i>Chamstwo</i> [Loutishness] (IS16).
23. (...) <i>Pan jest naiwną dziewczynką?</i> [Are you a naive little girl?] (IS5).
24. <i>Lewactwo</i> [People with extremely leftist views] (IS4).

TABLE 4. Newly coined forms that have been identified in the language of the politicians participating in the discussions under analysis

Newly coined forms
<ol style="list-style-type: none"> 1. To co szło po uważaniu, to i tak będzie szło po uważaniu [What they were doing in accordance with their wishes, they will be doing] (IS2),. 2. Zaśpiewają [A neologism referring to a singing person] (IS16).

TABLE 5. Diminutive forms of names identified in the language of the politicians participating in the programmes under analysis

Diminutive forms of names
<ol style="list-style-type: none"> 1. Nasza Isia [Our Isia (<i>diminutive form of Agnes</i>)] (IS8). 2. Wszystkie Grześki to fajne chłopaki [All Grzesieks (<i>diminutive plural form of Gregory</i>) are fine boys] (IS8). 3. Rysiu [<i>diminutive form of Richard</i>] (IS8), (IS6).

TABLE 6. Interjections and forms of addressing people characteristic of colloquial language that have occurred in the programmes under analysis

Interjections and forms of addressing people characteristic of colloquial language
<ol style="list-style-type: none"> 1. Boże, (...)! [God, (...)!] (IS5). 2. Jezus Maria! [God Almighty!] (IS2). 3. Olaboga! [Gracious me!] (IS16). 4. Chłopaki, (...)? [Boys, (...)?] (IS2). 5. Panie, (...)! [<i>Impolite addressative form</i>] (IS2).

TABLE 7. A sample of other colloquial expressions used by the participants of the programmes

A sample of other colloquial expressions
<ol style="list-style-type: none"> 1. Takiego bajdurzenia trochę jest [There is a bit of that rubbish talking] (IS2). 2. Jak ktoś wyrasta za wysoko to go ciach(...) i ciach pach [If someone grows too high, he gets snipped] (IS2). 3. Czy mógłby Pan nie skrobać widelcem po talerzu? [Could you please stop

- scratching the plate with the fork?] (IS2).
4. Bardak i bajzel [Jumble and mess] (IS3).
 5. Frajerska naiwność [Suckers' naivety] (IS3).
 6. Kandydat był, ale się zmył [There was a candidate, but he cleared off] (IS3).
 7. Dyrzymały o 9.11 [Tripe at 9.11] (IS3).
 8. A potem ściema [And deceit afterwards] (IS3).
 9. Zrobili go w bambuko [He was duped (euphemistically)] (IS4).
 10. Się wpuszcza w sitowie [He's leading himself down the garden path] (IS4).
 11. Ale jaja [That's funny stuff] (IS3).
 12. I się sprawa rypnęła [And the whole thing's got screwed up] (IS3).
 13. Ktoś tam ukradł kupę szmalu [Someone stole a pile of gelt there] (IS3).
 14. Dostają za to potężne cięgi [They are getting heavily flogged for it] (IS4).
 15. Jak się dorwałem i jestem gwiazdą, to ja teraz pociągnę trochę [Once I've got my hands on it and I'm a star, I'm gonna pull it for a while] (IS4).
 16. Niech się Pan tak nie nakręca [Don't wind yourself up so much] (IS5).
 17. Tu się mrówka ze słoniem rozmnożyła [An ant and an elephant have bred here] (IS5).
 18. Wzywam krawężnikowego policjanta [I'm calling on a curb cop] (IS6).
 19. Niech się Pan z tym wozi sam [Haul it all yourself] (IS6).
 20. Ma literę prawa w nosie [I don't give a damn about the letter of the law] (IS4).
 21. Ale Pan Poseł pociągnął [What a pull Mr MP has given it] (IS6).
 22. To się kupy nie trzyma [It just doesn't hold water] (IS6).
 23. Nie wolno wchodzić (...) jak do obory, ani me ani be, ani kukuryku [You can't get in just as into a cowshed, neither baa nor moo, nor cock-a-doodle-doo] (IS9).
 24. To jest ciamcia ramcia [*A form that refers to a person who is not very clever*] (IS12).

5. Results of the research into the communicative resources of the Polish media

The main objective of the section is to portray the interpretation of the research into the communicative resources used in the Polish media. In other words, the research results provide the answer to the question of whether can one trace low resources in the variety of the Polish language used in the programmes

and whether the condition of the Polish language presented in the programmes requires the intensification of the improvement programmes already introduced. The research interpretation has assumed the form of a set of statements presented below.

1. The appearance of incorrect forms, offensive and aggressive expressions, newly coined forms representing colloquial neologisms and numerous words or phrases characteristic of colloquial language exemplifies the use of low resources.
2. The use of the borrowings in the context in question sounds inappropriate and seems unmotivated and, therefore, is categorised as the application of low resources.
3. The application of low resources in the context under analysis exemplifies the existence of the ease of manner mentioned by Kowalikowa (2005: 465).
4. The aforementioned ease of manner in the Polish media, being the imitation of the American lifestyle, and the use of borrowings designate the considerable degree of influence exerted by Anglo-Saxon culture and its language on Polish culture and the Polish language, which means that the Polish language should be protected against the aforementioned impact.
5. The conclusions presented above suggest that the condition of the Polish language has not improved considerably since the publication of *The Report on the State of Protection of the Polish language for the years 2003-2004* (the problems indicated in the report can be also traced in the language of the media at present).
6. Therefore, the improvement programme already introduced by the Council for the Polish Language should be expanded and the attempts to improve the national language of Poland should be intensified.

In view of the aforementioned statements, additional measures must be suggested to improve the condition of the Polish language. It is postulated that the problem should be approached not only within the field of Polish linguistics but also in the area of foreign language pedagogy in Poland. Accordingly, the section below will present a proposal whose application can be considered as an additional measure to refine the Polish language.

6. Concept of the transcommunicator

In the face of the present condition of the Polish language, it is suggested that the English language teaching and learning process in Poland should focus on

the formation of the transcommunicator, i.e. a communicator who protects their native language (cf. Bielak (2009, 2010, 2011a, 2011b)). The formation of the transcommunicator is to be achieved via raising the awareness, among Polish teachers and students of English, with reference to the status of their native language and the existence of the style based on high resources (according to the research conducted by Bielak (2010)), the awareness of the status of Polish as opposed to English and the existence of the style striving for communication aesthetics, among the Polish teachers and students of the English language, is low, and accordingly, must be raised). The aforementioned process of awareness raising is to be based on cultural competence widening (introduced by Puppel, 2007b: 89). In this process native cultural aspects constitute a solid basis to which English cultural elements are added. Therefore, while evolving the communicative style (which is highly culturally determined) based on high resources, one must approach Polish and English cultural elements as equals. It is postulated that the introduction and practice of English cultural elements should be preceded by the introduction and practice of Polish cultural problems, the equal status of Anglo-Saxon and Polish culture being highlighted. The aforementioned way of teaching and learning will not push Polish culture and its language to the inferior position. In other words, the process of forming the transcommunicator should emphasise the equality of native and non-native culture and develop the repertory of high resources.

7. Conclusions

The paper has described the variety of the Polish language used in the media. In the language under analysis one could trace numerous examples of the application of low resources whose appearance has been interpreted as Anglo-Saxon influence. In order to improve the condition of the Polish language, it is advisable to intensify the action introduced so far. It is postulated that the Polish language should be protected not only by legal regulations, state institutions or teachers of the Polish language but also by Polish teachers of English.

References

- Bernstein B. (1964). Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences. *American Anthropologist* 66. No.6. Part2, 55-69.
- Bernstein B. (1971). *Class, Code and Control: Volume 1 - Theoretical Studies Towards A Sociology Of Language*. London, Routledge and Kegah Paul, pp. xiv + 238.

- Bernstein B. (1972). A sociolinguistic approach to socialisation; with some reference to educability. [In:] Gumperz J.J. and Hymes D. (eds.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York, Holt, 465-497.
- Bielak M. (2009). Formation of the transcommunicator as the goal of non-native language teaching. [In:] Lankiewicz H. (ed.), *On language and culture - interdisciplinary studies*. Piła, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile, 189-208.
- Bielak M. (2010). *Formation of the transcommunicator as the goal of non-native teaching and learning pedagogy*. Unpublished doctoral dissertation. Poznań, Adam Mickiewicz University.
- Bielak M. (2011a). An analysis of the awareness of the status of Polish, as opposed to English, among Polish teachers and students of the English language, and the existence of the style aiming at communicative aesthetics. [In:] Puppel S. (ed.), *Transkomunikacja*. Poznań, Adam Mickiewicz University, 9-32.
- Bielak M. (2011b). Relation between Polish and English culture in the process of English language teaching and learning in the trans-perspective. [In:] Puppel S. (ed.), *Scripta Neophilologica Polnaniae*. Poznań, Adam Mickiewicz University, 7-19.
- Bralczyk J. (1999). *Polszczyzna dziś*. [w:] Gruszczyński W., Bralczyk J., Majkowska G. (red.), *Polszczyzna w komunikowaniu publicznym*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza ASPRA, s.7-8.
- Bugajski M. (2006). *Język w komunikowaniu*. Warszawa, PWN, 538 s.
- Fiske J. (1982). *Introduction to Communication Studies*. London, Routledge, pp. 174.
- Francuz P. (2002). *Rozumienie przekazu telewizyjnego*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 442 s.
- Gajda S. (2008). *Polszczyzna wobec kultury polskiej i europejskiej*. [w:] Gajda S. (red.), *Język polski w europejskiej przestrzeni kulturowo-językowej*. Opole, Uniwersytet Opolski – Opolski Towarzystwo Przyjaciół Nauk, s. 9-75.
- Garcarz M. (2004). Young Poles and their casual speech. The process of colloquialization of the contemporary Polish language. [In:] Urbanowa L. (ed.), *Brno Studies in English 30*. Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 89-101.
- Garcarz M. (2005). *Świat według Kiepskich – wylęgarnia neologizmów*. [w:] Szpila G. (red.), *Język a komunikacja 8. Język trzeciego tysiąclecia III. Tendencje rozwojowe współczesnej polszczyzny. Tom I*. Kraków, Tertium, s. 247-254.
- Grybosiova A. (2006a). Destrukcja tradycyjnego, polskiego modelu grzeczności. Nowe formuły globalne. [w:] Ożóg K., Oronowicz-Kida E. (red.), *Przemiany języka na tle przemian współczesnej kultury*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 31-37.
- Grybosiova A. (2006b). Polaryzacja opinii o wulgaryzmach współczesnej polszczyzny. *Poradnik językowy* 6, s. 57-63.
- Kowalikowa J. (2005). *Język bez etykiety*. [w:] Szpila G. (red.), *Język a komunikacja 8. Język trzeciego tysiąclecia III. Tendencje rozwojowe współczesnej polszczyzny. Tom I*. Kraków, Tertium, s. 463-472.

- Krzanowska A. (2005). O nieparlamentarnym w parlamencie, czyli kilka uwag o języku polskiego sejmu. [w:] Szpila G. (red.), *Język a komunikacja 8. Język trzeciego tysiąclecia III. Tendencje rozwojowe współczesnej polszczyzny. Tom I*. Kraków, Tertium, s. 297-306.
- Littlejohn S., Foss K. A. (2002). *Theories of Human Communication*. Albuquerque, Wadsworth.
- Nowowiejski B. (2005). Język w prasie – prasa o języku. [w:] Szpila G. (red.), *Język a komunikacja 8. Język trzeciego tysiąclecia III. Tom I. Tendencje rozwojowe współczesnej polszczyzny*. Kraków, Wydawnictwo Tertium, s. 356-366.
- Ożóg K. (2002) Ostatnie zmiany w polszczyźnie na tle tendencji kulturowych Zachodu. [w:] Szpila G. (red.), *Język a komunikacja 4. Język trzeciego tysiąclecia II. Tom I. Nowe oblicza komunikacji we współczesnej polszczyźnie*. Kraków, Wydawnictwo Tertium, s. 76-82.
- Puppel S. (2004). An outline of domain-resource-agent-access-managment (DRAAM) model of human communication: towards an ecology of human communication. *Oikeios Logos No. 1*. Poznań, Adam Mickiewicz University, 1-26.
- Puppel J. (2007a). Wpływ dystansu międzyosobowego na użycie zasobów językowych w komunikacji bezpośredniej: badanie wstępne. [w:] Puppel S. (red.), *Społeczeństwo-kultura-język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji. Tom I*. Poznań, KEKO UAM, s. 79-94.
- Puppel S. (2007b). Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej. [w:] Puppel S. (red.), *Społeczeństwo-kultura-język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji. Tom I*. Poznań, KEKO UAM, s. 79-94.
- Zalewski A. (2003). *Film i nie tylko: kognitywizm, emocje, reality show*. Kraków, TAIWPN Universitas, 270 s.
- Zaliwska-Okrutna U. (2005). Tony Blair i Tońcio Blair. O wykładnikach procesów globalizacji i identyfikacji w prasie polskiej. [w:] Szpila G. (red.), *Język a komunikacja 8. Język trzeciego tysiąclecia III. Tendencje rozwojowe współczesnej polszczyzny. Tom I*. Kraków, Wydawnictwo Tertium, s. 441-451.

Internet sources

- IS 1: Rada Języka Polskiego. (2005). *Sprawozdanie o stanie ochrony języka polskiego za lata 2003-2004*. Retrieved from http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=71: sprawozdanie-o-stanie-ochrony-jzyka-polskiego-za-lata-2003-2004 on 06.10.2012.
- IS2: Radio Zet. 7 Dzień Tygodnia. 7.10.2012. Retrieved from <http://www.radiozet.pl/Programy/7-Dzien-Tygodnia/7.10.2012> on 08.10.2012.
- IS3: Radio Zet. 7 Dzień Tygodnia. 30.09.2012. Retrieved from <http://wiadomosci.radiozet.pl/Programy/7-Dzien-Tygodnia/30.09.2012> on 08.10.2012.

IS4: Radio Zet. 7 Dzień Tygodnia. 23.09.2012. Retrieved from <http://wiadomosci.radiozet.pl/Programy/7-Dzien-Tygodnia/23.09.2012> on 08. 10.2012.

IS5: Radio Zet. 7 Dzień Tygodnia. 16.09.2012. Retrieved from <http://wiadomosci.radiozet.pl/Programy/7-Dzien-Tygodnia/16.09.2012> on 09.10.2012.

IS6: Radio Zet. 7 Dzień Tygodnia. 09.09.2012. Retrieved from <http://wiadomosci.radiozet.pl/Programy/7-Dzien-Tygodnia/09.09.2012> on 09.10.2012.

IS7: Radio Zet. 7 Dzień Tygodnia. 2.09.2012. Retrieved from <http://wiadomosci.radiozet.pl/Programy/7-Dzien-Tygodnia/2.09.2012> on 09.10.2012.

IS8: Radio Zet. 7 Dzień Tygodnia. 8.07.2012. Retrieved from <http://wiadomosci.radiozet.pl/Programy/7-Dzien-Tygodnia/8.07.2012> on 10.10.2012.

IS9: Radio Zet. 7 Dzień Tygodnia. 1.07.2012. Retrieved from <http://wiadomosci.radiozet.pl/Programy/7-Dzien-Tygodnia/1.07.2012> on 10.10.2012.

IS10: TVN 24. Kropka nad i. Kopacz nie mówiła prawdy. Powinna wystąpić zamiast Gowina. Retrieved from <http://www.tvn24.pl/kropka-nad-i,3,m/kopacz-nie-mowila-prawdy-powinna-wystapic-zamiast-gowina,279172.html#autoplay> on 10.10.2012.

IS11: TVN 24. Kropka nad i. Mocne słowa sądu nie wyglądają ciekawie dla prokuratury. Retrieved from <http://www.tvn24.pl/kropka-nad-i,3,m/mocne-slowa-sadu-nie-wygladaja-ciekawie-dla-prokuratury,276533.html#autoplay> on 10.10.2012

IS12: TVN 24. Kropka nad i. Schetyna : Słowo przeproszam powinno paść. Retrieved from <http://www.tvn24.pl/kropka-nad-i,3,m/schetyna-slowo-przeproszam-powinno-pasc,276286.html#autoplay> on 10.10.2012.

IS13: TVN 24. Kropka nad i. Gliński nic nie wniesie do polityki, ale pewną rolę odgrywa. Retrieved from <http://www.tvn24.pl/kropka-nad-i,3,m/glinski-nic-nie-wniesie-do-polityki-ale-pewna-role-odgrywa,280747.html#autoplay> on 11.10.2012.

IS14: TVN 24. Kropka nad i. Żal mi ateisty. To ktoś strasznie biedny. Retrieved from <http://www.tvn24.pl/kropka-nad-i,3,m/zal-mi-ateisty-to-ktos-straszliwie-biedny,281404.html#autoplay> on 11.10.2012.

IS15: TVN 24. Kropka nad i. Prawo nie powstrzyma kobiety przed aborcją. Retrieved from <http://www.tvn24.pl/kropka-nad-i,3,m/prawo-nie-powstrzyma-kobiety-przed-aborcja,282081.html#autoplay> on 11.10.2012.

IS16: TVN 24. Kropka nad i. Szczuka: Futbol jak zapładnianie. Retrieved from <http://www.tvn24.pl/kropka-nad-i,3,m/szczuka-futbol-jak-zaplodnianie,262728.html#autoplay> on 12.10.2012.

Structural Approach in the Process of Teaching a Foreign Language Grammar

Podejście strukturalne w procesie nauczania gramatyki języka obcego

Summary

The article presents two important approaches towards presenting various grammar issues, namely syntagmatic and a paradigmatic one. It emphasises how important it is to use both of the approaches and it points certain differences between them. It describes also the idea of structures and the universality of grammatical structures among languages, which considerably facilitates the process of learning a foreign language.

Key words: Clause connection, system-structure grammar, syntactic structures, language universals

The following article aims at describing a few suggestions of the possibilities of teaching a foreign language grammar with the use of grammatical structures. It is supposed to visualize the real need to teach and learn grammar and make the reader see that grammar is irreplaceable as far as constructing and uttering new ideas is concerned. Moreover, its goal is to present a set of structural descriptions of certain clause connections in order to prove that grammar is never used within one structure or pattern quite the contrary, whenever we utter a given set of sentences they are linked together and constitute a text full of different grammar patterns, which allows us to present our ideas and create new texts.

1. The significance of clause connection

Let us start from an exercise concerning a given fragment of a literary text, namely a famous short story by Edgar Allan Poe entitled “The Fall of the House of Usher” (Poe 1994:78).

(1)

I have said that the sole effect of my somewhat childish experiment – that of looking down within the tarn – had been to deepen the first singular impression. There can be no doubt that the consciousness of the rapid increase of my superstition – for why should I not so term it? – served mainly to accelerate the increase itself. Such, I have long known, is the paradoxical law of all sentiments having terror as a basis. And it might have been for this reason only, that, when I again uplifted my eyes to the house itself, from its image in the pool, there grew in my mind a strange fancy – a fancy so ridiculous, indeed, that I but mention it to show the vivid force of the sensations which oppressed me.

Let us imagine an exercise connected with this fragment of the text where a given student taught English on the basis of all the available grammar books on the market is supposed to point examples of Past Simple tense or even more interestingly, examples of the structure *there is/are*. Let us examine the underlined structures. While being taught Past Simple or Past Perfect, we are usually given examples of sentences like:

(2)

When Carol had brushed her teeth, she went to bed. (Hewings 1999: 18)

Similarly as far as the structure *there is/are* is concerned, the usual examples are as follows:

(3)

There is a book on the table.

There are three pens in the pencil case.

Having learnt the structures on such examples, students find it extremely difficult to recognize them in a completely different context. Moreover, one might not realize that grammar structures do not exist in separate sentences but they need to work in connection with each other, that is why we rarely find examples of sentences like those stated above or in any grammar handbooks in reality. Students usually practise thousands of sentences as a drill of a given grammar structure, but these exercises and explanations in the manuals are only a discussion concerning a given grammar problem and when it comes to uttering their own statements, learners do not use a given practiced structure because they simply do not correlate it with a particular utterance since they had practiced it in separate 'artificial' sentences. Let us compare the two sentences:

(4)

There are many good actors in Poland. (Gozdawa-Gołębiowski & Jasińska & Kryński & Prejbisz 1997:90)

(5)

There can be no doubt that the consciousness of the rapid increase of my superstition – for why should I not so term it? – served mainly to accelerate the increase itself.

An ordinary student would never figure out that the well-known and painstakingly practiced grammar structure *there is/are* could be used in such a sentence, let alone that it can be as if 'hidden' in relations to other structures and grammatical patterns, namely:

There + to BE/ MODAL VERB + no doubt that + VP

Some might state that the chosen fragment of literature is an old one and that the grammar structures are no longer used in this way. Thus let us study a section from a novel that won the Man Booker Prize in 2007, namely: 'The Gathering' by Anne Enright (2007:23)

(6)

I was opening the car door for the girls one day before Liam died and, as it swung past, I saw my reflection in the window. It disappeared, and I looked into the dark cave of the car as the kids came out, or went back in to pick some piece of pink plastic junk off the floor. Then the reflection swung back again, swiftly, as I shut the door. The sun was breaking through high-contrast clouds, the sky in the window pane was a wonderful, thick blue, and in my dark face moving past was the streak of a smile. And I remember thinking, 'So, I am happy. That's nice to know.'

Again, in this text one may also find the grammar structure *there is/are*, yet it turns out that there is even no need to use the word there and still the structure is used. In ordinary grammar handbooks it would be difficult to find an explanation that would state that: (there) + to BE + NP

One of the ideas of this article is that such structural sets and descriptions would be an ideal solution to be introduced during grammar lessons, especially that, as it will be mentioned later on, it turns out that one might find that kind of structural descriptions in every Indo-European language, let alone languages that are taught in a majority of Polish secondary schools like: English, German, French or Spanish.

It is necessary to emphasize again the need of this kind of subjects or procedures. By showing the fragments of texts above, one must realize that the most important idea behind grammar is firstly, the ability to produce texts that one has never uttered before and secondly, those fragments show that

grammatical structures never occur in an isolation and that teaching them in isolation, meaning one by one, is pointless, since one will never be able to put them together and construct meaningful sentences (Wenzel 2006:102).

There is however, one solution to the problem of grammar, namely a structural approach to grammar which will not only revive the status of grammar which has been deteriorating for a long time but also allows a learner to use grammar in order to utter his own thoughts and ideas.

2. System-structure approach to grammar

The type of grammar which will be advocated in this article is called systemic or system-structure grammar or even a grammar of class and category. (Cygan 1976:20)

It basis the description of grammar on specifying various kinds of language units. Two of these units are very basic: a word and a sentence. However, these two are not sufficient for a complete description since a sentence is not only a sequence of words and the words themselves are not divided into smaller parts.

According to Cygan (1976:20) in English grammar one can distinguish the following scale of the language units:

SENTENCE
CLAUSE
PHRASE
WORD
MORPHEME

Each unit thus is made up of one or more units of a lower rank, in other words each unit has a defined structure. The elements of the unit's structure are abstract components such as: a subject or a complement within a sentence structure. Within a clause we can distinguish: subject (S), predicator (P), complement (C) and adjunct (A). Lower units can be classified according to the function they have in the structure of the higher unit and thus one may distinguish the classes of the units. For example, as a predicator in the structure of an English sentence there is only one possible class, namely a verb phrase. Let us take a closer look at a grammar system as a closed class. For instance a structure of a verb phrase: *(they) have been chosen*

It is made up of three elements (words – verbs). The last place of this phrase is practically limitless: the class of forms which are at the disposal for this position is an open series and includes all transitive verbs of the language. However, the first two positions have a very concrete and limited number of forms (specific auxiliary verbs), here one may talk about a *system*.

A statement that the language is systematic or rather ‘systemic’ is a basic assumption of structural linguistics since a structural approach to language is all about studying its *system*. It was first assumed by de Saussure at the beginning of the previous century and modified to a certain extent it lasted till contemporary times (Cygan 1976:24). Nevertheless, nowadays linguists no longer follow de Saussure’s view that the language is a one global system in which everything is kept together – ‘*ouí tout se tient*’ but they believe that it is a *system of systems*, it is multi-systemic and multi – structural.

With a view to the above mentioned statements it is necessary to specify the two important terms: a *structure* and a *system*.

2.1. Paradigmatic and Syntagmatic approach to grammar

A British linguist J.R. Firth postulated a thorough distinction between the terms: ‘*structure*’ and ‘*system*’, giving them a specific more narrow meaning of technical terms description in the linguistic analysis.

A *structure* is a certain chain of elements occurring simultaneously next to each other (in writing) or one after another (in speaking) whereas elements in a *system* need to be chosen one by one from a given number of possibilities. Thus as elements of a *structure* one can include: parts of a sentence occurring next to each other in a particular order and the elements of a *system* are for instance different cases out of which only one can be used in a given context with a simultaneous exclusion of all others.

Thus, one might state that a *structure* is of a syntactic character whereas a *system* is paradigmatic. In other words one can create a metaphor that a *structure* is as if ‘horizontal’ and a *system* is ‘vertical’. Moreover, a *structure* is a sequence of elements – ‘one after another’; a *system* is a choice: ‘one or the other’.

The basic thing about a *system* is that it is closed, and it constitutes a group of finite elements out of which one needs to make a choice and which exclude each other. However, a *structure* is a linear sequence, in one line as far as writing is concerned and in one time as far as speaking is concerned. Nevertheless,

a *structure* is something more than a simple sequence of elements in space or time; the elements of a *structure* stay in a close relation with one another.

It is also important to add that the elements of both a *structure* and a *system* are not what we call regular words or their connections but abstract grammar categories, for example: 'subject', 'object' or 'nominative', 'accusative', etc. According to Cygan (1976:24) *structures* and *systems* of a language as 'horizontal' and 'vertical' arrangements intertwine each other. In a chain of dependent on each other elements of a *structure* one will find systems of mutually exclusive elements.

3. The significance of a syntactic approach to grammar in clause connection

At the beginning of the article it was said that our everyday speech and newly constructed sentences that allow us to utter our thoughts and change them into speech acts are thoroughly different than the exemplary sentences from coursebooks that aim at practicing a given grammatical problem.

Moreover, literary texts mentioned at the beginning also showed that at no time do we use one certain grammatical construction but we rather link them and it is exactly this linking of construction that makes our speech fluent and understandable. Thus it is crucial to make students sensitive to a certain number of structures that are used to build a given utterance and which do not focus on one particular grammar problem but allow for linking the constructions and building sophisticated statements. What is more, it is also necessary to make the students aware of the general verb or noun structures that can be used for any utterance beyond a given text.

In other words, the idea should be not only to give back grammar its just place but also to postulate a different approach to teaching grammar, namely a syntactic approach based on learning a finite number of syntactic structures that can function for construction of any text and allow to utter an infinite number of sentences that one has never uttered before.

According to Wenzel (2006:104) in a syntagmatic way of presenting grammar the issue is presented to the students as a functioning part of a text, collocating with other elements. Any presentation of a structural pattern is syntagmatic in nature. When the teacher explains to the student of English that a transitive verb requires an object and that the subject of the verb must obligatorily appear in the form of a lexical item, usually a noun or a pronoun, and that there is a grammatical concord between the subject and the verb, the student

is supposed to learn the pattern: 'S + Vt + O' which should make it possible for him to render such sentences as, for instance: *He reads science-fiction stories.*

The teacher's presentation then may be defined as syntagmatic. The paradigmatic method shows grammar to the students as an organized system of systems, the syntagmatic method shows how the elements function in natural text construction.

The most dramatic consequence of choosing the syntagmatic way of teaching grammar is the necessity to introduce many different grammar points and lexical items at one time. The more meaningful the text we expect from the students, the greater the number of things we have to explain to them. For instance, if the student wants to make a comment on a recent political event, the text he would have to construct will, as a rule, contain several clauses, so as to enable him to present both the facts and his thesis explaining the significance of the facts for the political situation. According to Wenzel (2006:109), a text which a student is likely to construct may have the following shape:

(7)

The withdrawal of an independent candidate from the presidential campaign in the USA may have unexpected consequences for either of the remaining candidates. However, the contest has become more predictable now, which definitely favours the Republicans.

To construct such a text, the student should be familiar with the connector *however*, the use of the pronoun *either of*, the functioning of the non-restrictive clause after which, the function of the Present Perfect Tense in the clause *....the contest has become...*, as well as the specific problems of particular lexical items, e.g. *the withdrawal from*, *favour something*, *consequences for somebody*, *predictable*, etc. Thus, a teacher who expects a meaningful comment on a political event from the student has to predict that the student might wish to say a text which naturally would involve all these grammatical and lexical items. After explaining the functions of all these grammatical points, as well as the meaning of some characteristic lexical items, e.g. *presidential campaign*, etc., the teacher may expect either more or less sensible, but in either case meaningful comment on a political event. Obviously, the teacher might have introduced an entirely different set of grammar points and lexical items, and predict a different text. However, to achieve any meaningful structure by the student, there must be several grammar points and lexical items which naturally collocate and provide an opportunity for the student to construct something meaningful.

The efficiency of the syntagmatic way of teaching grammar depends on the skill of the teacher to combine all his selected teaching points in such relations that they provide a meaningful context for one another. For instance, the text which has been mentioned here to illustrate the syntagmatic method contains the verb in Present Perfect Tense ...*the contest has become more predictable...* The grammatical meaning of this verb form is made clear to the student due to its functioning in the context and therefore may be learnt in a natural way. If it was practiced in isolated sentences, the introduction of this verb form would have the character of a formal explanation only, and the very meaning of perfectness in English would still be unclear. In the syntagmatic method the teacher explains the functioning of some grammar points while relating them with other items which provide a meaningful context for them. It may be safely assumed that the students are able to learn a great number of various grammar problems at one time, in connection with adequate vocabulary items, provided they are able to make practical use of these points in meaningful text construction, which generally increases the efficiency of the presentation of grammar.

3.1. Syntactic Structures

The title of this subsection is taken from the title of an influential book written by Noam Chomsky in 1957 "Syntactic Structures" which is widely regarded as one of the most important texts in the field of linguistics and which laid the foundation of Chomsky's idea of transformational grammar.

The attitude towards grammar presented in this article demands the syntactic approach presented above and even more importantly the use of syntactic structures that allow learners to make use of them while creating their own new sentences in a given language. In order to present a number of structures in the grammar of English language it is necessary to focus on the verb patterns, since a verbal group in English is especially rich and complicated and at the same time very precise in its structure. Its complexity is based on the fact that there are a lot of selections of tense, modality, aspects, voice, etc. Usually a verbal group in English is a complex of up to five words. These words are verbs in the two forms: personal or impersonal. A compulsory element of each verbal group is the last verb, for example: *eaten* in *He could have eaten*. This is a lexical element since any verb can function in this position. Thus the simplest type of a verbal group will consist only of this lexical element.

He eats.

The pattern for this sentence is:

Subject + vi

vi = intransitive verb

Other examples of this verb pattern can be as follows:

(8)

We all breath, drink and eat.

The sun was shining.

The moon rose.

It was raining.

That will do.

As one may notice from the above examples the lexical verb can be preceded by up to four functional verbs known as auxiliary verbs (*be, have, do*) or modal verbs (*will/would, shall/should, can/could, may/might, must, ought to, dare, need*).

An example of the maximum 5-element verbal group can be:

It might have been being eaten.

In this case one deals with the Verb Pattern 6C according to A.S. Hornby (1975:40), namely: *subject + vt + gerund (phrase)*

A verbal group structure can be presented as follows:

	V	IV	III	II	I
Present	M	have/s	am/are/is	Am/are/is	v/vs
Past	Md	had	was/were	was/were	vd
Infinitive		have	be	Be	vi
Past Participle			been	Been	vn
Present Participle				Being	vg

The differences in the structures of particular verbal groups depend on which positions are filled and which form from the verb system can be found in each position. As stated by Cygan (1976:103), the presence of any form of the verb *to be* in the position II is an exponent of the passive voice, whereas its presence in position III exposes progressive aspect. The presence of any form of the verb *have* in position IV states the perfect aspect. Moreover, the presence of any form of a modal verb in position V proves modality. The verb in position I is of a personal

form. However, the choice between v or vd depends on semantics (which tense one wants to use – present or past).

What is more, the choice of each form determines the form of the next element, thus:

- the element in position V determines an infinitive (vi) in the next one,
- the element in position IV (verb have) determines the use of vn (past participle) in the next position,
- the element from position III (be) determines vg (present participle) in the next position,
- the element be from position II determines in position I a lexical verb in the form of vn (past participle)

Taking the above into consideration, A.S. Hornby (1975:13) identified 25 verb patterns that can be used in order to construct meaningful and grammatically correct sentences, let us look at some of the core structures presented by Hornby:

Verb Pattern 1

A whole group of patterns within this first group (14 structures) includes a verb *to be*. The nominal part of the predicative may be a noun, a pronoun, a possessive, an adjective, an adverb or adverbial phrase, a prepositional group, an infinitive or infinitive phrase or a clause. There are variations of the pattern with introductory there and it, for example:

subject + BE + noun/pronoun

His father is a lawyer.

subject + BE + adjective

The children are asleep.

subject + BE + prepositional group

This poem's beyond me.

subject + BE + adverbial adjunct

My house is near the station.

There + BE + subject

There's no doubt about it.

It + BE + adjective/noun + gerund (phrase)

It's wonderful lying on the beach all day.

Verb Pattern 2

subject + vi

The sun was shining.

there + vi + subject

There comes a time when we feel we must make a protest.

it + vi + subject (that-clause)

It would seem that the rumours have some truth in them.

subject + vi + adverbial adjunct

My hat blew off.

subject + vi + adjective

She married young.

Verb Pattern 3

There are many verbs which are used with prepositions so that the verb and preposition function as a unit. They may be called prepositional verbs.

subject + vi + preposition + noun/pronoun/gerund

Do you believe in getting up early?

subject + vi + preposition + noun/pronoun + to-infinitive phrase

They're hoping for the dispute to be settled.

Verb Pattern 4

In this pattern intransitive verbs are used with a to-infinitive.

subject + vi + to-infinitive (phrase)

We stopped to have a rest.

subject + seem/appear + (to be) + adjective/noun

She seems to be so young.

Verb Patterns 6 to 10

These are patterns for transitive verbs (vt)

subject + vt + noun/pronoun

I've lost my way.

subject + vt + gerund (phrase)

She loves having breakfast in bed.

subject + vt + (not) + to-infinitive (phrase)

Do they want to go?

subject + vt + that-clause

I see there has been another bank robbery.

subject + vt + dependent clause/question

I wonder where that music is coming from.

Verb Patterns 11 to 25

These patterns are of transitive verbs used with a complement or with an indirect object.

IO – indirect object

DO – direct object

subject + vt + noun/pronoun + that-clause

I convinced him that I was innocent.

subject + vt + noun/pronoun (IO) + noun/pronoun (phrase) (DO)

He ordered himself a bottle of champagne.

subject + vt + preposition + noun/pronoun + noun phrase/clause (DO)

I explained to him the impossibility of granting his request.

subject + vt + adverbial particle + noun/pronoun (DO)

Take off your coat

subject + vt + noun/pronoun (DO) + to-infinitive (phrase)

They left me to do all the dirty work.

subject + vt + noun/pronoun + present participle (clause)

She could feel her heart beating wildly.

subject + vt + noun/pronoun/gerund (phrase) + adjective

She dyed her hair green.

subject + vt + noun/pronoun (DO) + past participle (phrase)

We want the work finished by Saturday.

subject + vt + it + adjective/noun + clause/phrase, etc.

People no longer consider it strange for men to let their hair grow long.

It is an obvious fact that in order to make use of these structures, a learner needs to be aware of all of the grammatical definitions, notions such as: a direct object, indirect object, complement, subject, predicate, transitive verb, intransitive verb, etc. It is the role of the teacher of one foreign language to introduce all of these notions in order to facilitate the work of other language teachers since the notions mentioned above exist in all languages and such general knowledge of grammar can be used for learning any other language.

The reason for using the above mentioned grammar structures during grammar classes is their universality among languages. In this subsection there will be presented a number of structures that are either exactly the same or similar in different languages.

3.2. Universality of structures among languages

Let us consider the similarities in grammar structures between English, French and Polish.

Structure 1

	Subject	Be	Noun/pronoun
English	His father	is	a lawyer.
French	Son père	est	un juriste.
Polish	Jego ojciec	jest	prawnikiem.

	Subject	Be	Adjective
English	The children	are	happy.
French	Les enfants	sont	Heureux
Polish	Dzieci	są	szczęśliwe.

	Subject	Be	Adverbial adjunct
English	My house	is	near the station.
French	Mon maison	est	près de la gare.
Polish	Mój dom	jest	blisko dworca.

	Subject	Be	Prepositional phrase
English	This book	was	under the chair.
French	Ce livre	est	sous la chaise
Polish	Ta książka	jest	pod krzesłem.

It is only these three simple structures that already show that there exist similarities among languages not only concerning grammatical issues like *passive voice* or *reported speech* but also concerning particular grammar structures which are actually used more commonly than the grammatical issues themselves. On introducing the use of the phrase *il y a* on the lesson of French, a teacher may

compare the structures used in English and French, which will facilitate the knowledge of both languages:

There + BE + Noun Phrase (ENGLISH)

Il y a + le Groupe Nominal (FRENCH)

Although the beginnings of both structures are slightly different since in English one will find a word *there* and a verb *to be* whereas in French there is a phrase *il y* and a 3rd person singular present tense of the verb *avoir* (*a*) yet the meaning of the structures is the same and if one agrees that:

There is/are = Il y a

then the structures are identical, eg:

(9)

There are two things to do.

Il y a deux choses à faire.

What is more, it is also possible to make questions using inversion with the same structure:

(10)

Are there any kids?

Y a-t-il des enfants?

Structure 2

It is also possible to notice similarities within the second group of verb patterns among English and French, for example the structure:

	Subject	Vi
English	The sun	was shining.
French	Les roses	fleurissent.

	It	Vi	Subject (That-Clause)
English	It	would seem	that the rumours have some truth in them.
French	Il	Apparaît	que vous avez tort.

It is clear that instead of an English *it* and *that* one will use French *il* and *que* but these are particularities left for a teacher of a given language, yet, all in all, the structure is shaped in the same way in both languages. Moreover, there are also structures identical for both English and French that include a preposition and an infinitive. Within the third group of verb patterns enumerated by Hornby, one

may come across the following one: subject + Vi + preposition + noun/pronoun + to-infinitive, an exemplary English sentence is:

(11)

They're hoping for the dispute to be settled.

Let us consider the following French statement:

(12)

Il est recommandé aux candidats de téléphoner.

Again, one can state that there are certain differences like the particle *to* before an infinitive in English whereas *de* in French, however the structure of both sentences is exactly the same, which allows the teacher to introduce this structure as a universal one in a few languages taught at a particular school.

There are also particular structures that are made of even the same verb in both languages, namely *appear*, for instance. Among the fourth group of verb patterns in English, one may discern the following structure: subject + seem/appear + (to be)+ adjective/noun, an exemplary English sentence is:

(13)

She seems to be so young.

The French equivalent of the English verb *appear* is *apparaître*, however the structure is exactly the same, let us study the following sentence:

(14)

Sa volonté apparaît inépuisable. (Caput 1969:21)

Sa volonté (her will) is the subject of the sentence, *apparaît* is the 3rd person singular Present tense of the French equivalent of the English verb *appear* whereas *inépuisable* (inexhaustible) is the adjective which is the last element of the structure.

So far all of the presented structures contained intransitive verbs. There are however, also structures in both English and French where one might find transitive verbs – Vt.

Structure 3

Subject	Vt	Noun/Pronoun
I	have lost	my way.
J'	ai eu	une voiture.
On	widział	jej męża.

Subject	Vt	That-Clause
I	see	that there has been another bank robbery.
J'	imagine	que les choses sont simples.
Maria	sądzi	że tę sprawę da się wyjaśnić.

Moreover, there also exist structures similar in the above mentioned languages that include direct and indirect object (DO, IO). Let us study the examples:

Subject	Vt	Noun/Pronoun (Do)	To- Infinitive (Phrase)
They	left	me	to do all the dirty work.
Ils	ont interdit	aux automobilists	de circuler au center de la ville

Again the difference between languages in this structure boils down to the fact that in English an infinitive is introduced with a particle *to*, whereas in French the particle is *de*.

So far, the deliberations have focused on the similarities among certain structures in given languages; however it is vital to emphasize also certain differences that occur among the grammatical structures in the same languages, yet one needs to consider them from two point of view, namely as deep and surface structures.

3.3. Deep structures vs. surface structures

It was again Noam Chomsky who developed the idea that each sentence in a language has two levels of representation – a *deep structure* and a *surface structure*. The deep structure was (more-or-less) a direct representation of the basic semantic relations underlying a sentence, and was mapped onto the surface structure (which followed the phonological form of the sentence very closely) via transformations.

Chomsky believes (1957:50) that there would be considerable similarities between the deep structures of different languages, and that these structures would reveal properties, common to all languages, which were concealed by their surface structures.

Every sentence exists on two levels: the surface structure which corresponds to the actual spoken sentence and the deep structure which underlies meaning of

the sentence. Thus, the single deep idea can be expressed in many different surface structures. Examples:

(15)

deep structure:

Boy loves Girl.

surface structures:

The boy kissed the girl.

The boy was kissing the girl.

The girl was kissed by the boy.

The deep structure shows the semantic components but the surface structure shows the proper phonological information in order to express that thought. Thus deep structures generate surface structures through some transformational rules. The distinction between 'deep structure' and 'surface structure' permits us to explain ambiguous sentences such as *I have seen eating a rabbit*. that can have two interpretations 1) *I have seen someone eating a rabbit* 2) *I have seen a rabbit eating something*.

The idea of deep and surface structures can explain certain differences between languages, namely it is possible to notice that the same deep structure (meaning of a sentence) is often presented in various ways in the form of a surface structure. Let us consider the following examples in Polish and English:

(16)

He may have been tired.

Możliwe, że on był zmęczony.

The deep structure of both sentences (the meaning) is that it is possible that a given person (he) was tired. However, this idea is expressed differently in both languages. In English the grammar structure used boils down to a modal verb *may* followed by a perfect infinitive and a participle, whereas in Polish one can notice an adjective *możliwe* followed by a that-clause (*że*). In both languages the meaning of a sentence is the same, however the way in which this meaning is expressed is different as far as grammar is concerned.

Let us now consider another example of the two structures in English and Spanish which are basically the same on both the deep and surface level.

(17)

Voy a comer.

I'm going to eat.

In both languages the meaning of the sentence (*deep structure*) is the same: I have an intention and a plan to eat something. What is more, in both languages the

surface structure is also identical: *to be going to+ infinitive* in English and *ir a + infinito* in Spanish because even the verb used in these grammatical structures is the same (*to go* in English = *ir* in Spanish) also in both languages this structure demands an infinitive of a given verb.

It is necessary to emphasize that in majority of cases one can come across certain differences on the surface level of various languages although the deep structure remains the same, for example, the difference between Present Perfect Tense in English and Passé Récent in French:

(18)

Je viens de rentrer à la maison.

I have just come back home.

Again the meaning is identical in both languages, yet on the surface level in French one uses Passé Récent Tense which is made up of a verb *venir + de + infinitif*, whereas in English the same meaning is expressed by means of Present Perfect Tense (*have/has + past participle*). In addition, this particular meaning in English is emphasized by the word *just* that conveys the idea of a recent action.

Among many others, there is one more example worth presenting, namely, the situation where the surface structure is the same in two languages, yet the meaning (deep structure) is different. Let us consider the verb to stop in English and its French equivalent *arrêter*:

(19)

Arrêtez de faire du bruit!

Stop making the noise!

It seems that this surface structure of both languages is different because in French the verb *arrêter* is followed by infinitive whereas in English after *stop* one comes across the gerund form and that is true, yet it is necessary to emphasize that also in English the verb to stop can be followed by the infinitive but the meaning will be entirely different, thus: *Stop to make the noise!* means to finish one activity in order to start another in this case to stop doing something different in order to make some noise. All in all, while considering these two examples:

(20)

Stop to make the noise!

Arrêtez de faire du bruit!

one may notice that the surface structures in both languages is the same, however the deep structure (meaning) is completely different, if not opposite.

4. Summary

To sum up, it is an obvious fact that since the 1960s and the revolutionary ideas of Noam Chomsky, there have been various attitudes towards grammar and different new ways of considering grammatical structures have been introduced, yet it is worth stressing that the pedagogical implications established by Noam Chomsky are still essential and worth considering.

The two ways of presenting grammar to students, syntagmatic and a paradigmatic one, are both important. However, it is necessary to remember that in reality one never uses certain grammatical issues in isolation and a structural approach explained in this article allows for creating one's own texts written or spoken while connecting grammatical patterns and structures. What is more, structural presentation of certain grammar issues allows for comparing those issues in a few languages and finding similarities between them, which facilitates the process of learning not only English but also any other Indo-European language that students are willing to learn or have already acquired.

References

- Caput, J. (1969). *Dictionnaire des verbes français*. Paris: Librairie Larousse.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Cygan, J. (1976). *Strukturalne podstawy gramatyki angielskiej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Enright, A. (2007). *The Gathering*. London: Vintage Books.
- Gozdawa-Gołębiowski, R., & Jasińska, B., & Kryński, S., & Prejbisz, A. (2008). *Nowa gramatyka angielska w ćwiczeniach*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hewings, M. (1999). *Advanced Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hornby, A.S. (1975). *Guide to Patterns and Usage in English*. Oxford: Oxford University Press.
- Poe, E.A. (1994). *Selected Tales*. London: Penguin Books.
- Wenzel, R. (2006). *On the Art of Teaching Modern Languages*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii Polonijnej w Częstochowie „Edukator”.

Studying Abroad – Participants’ Reflections Regarding Their Sojourns

Studiowanie za granicą – refleksje uczestników dotyczące ich pobytu

Summary

The research reported below is a contribution to the discussion on the benefits of study abroad programmes, the Erasmus programme in particular. The aim of the study undertaken was to investigate the development of intercultural competence among former study abroad participants. The tool used to this end was an interview conducted with 10 participants of the Erasmus programme coming from different Polish universities.

Key words: intercultural competence, study abroad, Erasmus

Introduction

The following article purports to report on the findings of the study whose aim was to observe how study abroad (SA) programmes influence the growth of tertiary education students' intercultural competence (IC). The research investigates how the knowledge, attitude, awareness, and intercultural skills developed in Erasmus students in the course of their SA experience. Ten former participants of the programme were interviewed by the author and shared their reflections on the chosen aspects of their sojourns.

1. The design of the study

Being an extremely useful research technique in social sciences, an interview has been adopted in the course of the present investigation. An interview enables a better understanding of phenomena occurring in the subjects' minds and apart from being an insightful tool it is also flexible one, allowing for the retrieval of various types of information from the respondents. The necessary data have been gathered in the course of interviewer's direct contact with the subjects, which has allowed for an in-depth introspection, clarification of research questions and the

responses given, as well as for sharing additional materials (such as journals or notes) with the interviewer. When conducting interviews, a list of questions is usually prepared in advance by the interviewer. In the case of the study reported, the author has used a “semi-structured interview” (Wilczyńska and Michońska-Stadnik 2010: 159) in which the interviewer may ask additional questions, apart from the ones prepared earlier.

Aiming to discover how and to what extent IC developed in former Erasmus participants, the present author has turned to Byram’s (1997) model of intercultural communicative competence to pose questions regarding this development. What required attention were the four general areas constituting IC: knowledge, attitudes, skills, and awareness. Additionally, at the beginning of each interview, the author has established the interviewee’s background, i.e. their interests, family life, plans for the future, length of their stay abroad, and previous experience of living in a foreign culture. All this has been done in order to ensure that the interviewees’ IC was not significantly influenced by experience unrelated to the Erasmus programme.

The present author has created a set of twenty basic questions to be asked during the interviews. Additional questions have been asked for clarification whenever necessary. The initial questions served finding out about the interviewees’ backgrounds (their age, degree course, Erasmus destination, length of stay abroad, and plans for the future). What followed was a question (6) regarding the development of the interviewees’ language skills, i.e. the perceived changes in their communicative competence. Next were four questions (7-10) related to knowledge (*savoirs*). These regarded ways of learning about the customs of a foreign country, its history, and politics, as well as discovering their own culture anew, from a new perspective. Another set of questions (11-13) was related to sojourners’ attitudes (*savoir être*). These aimed to find out whether the international students were eager to experience new culture, and how their interest in it changed as a result of their sojourn. Questions 14-17 were asked to find out about the changes to the participants’ intercultural skills (*savoir comprendre and savoir apprendre/ faire*). The respondents’ intercultural awareness was measured by questions 18-20. What follows is a translated list of questions 6-20 used in the interviews:

- (6) How do you feel your foreign language proficiency changed? Think about speaking, listening, writing, reading, grammar, the use of register, colloquial expressions, etc. How did you cope when you were unable to express yourself in a foreign language?
- (7) What have you learnt about the customs of the target culture?

- (8) Have you learnt about historical and political events that shape the target culture?
- (9) Did you learn anything about your own culture?
- (10) What did you learn about interacting with foreigners?
- (11) How has your interest in the target culture changed before and after participating in the Erasmus programme?
- (12) Did you try to adapt your behaviour to the target culture? If yes, how?
- (13) As a result of your intercultural experience, how do you feel you have changed? How would you describe your personality before and after the Erasmus programme?
- (14) How did you adjust to living in a foreign culture?
- (15) Can you solve intercultural misunderstandings? If yes, how?
- (16) What are the skills you have learnt that you never want to forget?
- (17) After Erasmus, do you now differently approach foreign cultures? Do you interpret them in a new way?
- (18) Have you experienced culture shock? If yes, please describe it.
- (19) How did you learn about the differences between your and the target culture? Can you name the main sources of intercultural misunderstandings?
- (20) Do you now perceive your home and foreign cultures differently? How do you evaluate them?

2. The participants of the study

Having prepared a set of questions, the author of the study contacted 18 former Erasmus participants. All of the respondents have been known to the author as they had participated in his earlier research (Róg, 2011). The 10 interviewees who had agreed to take part in the research came from the following educational institutions:

1. Politechnika Wrocławska [Wrocław University of Technology];
2. Uniwersytet Gdański [The University of Gdańsk];
3. Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy [Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz];
4. Uniwersytet Łódzki [University of Łódź];
5. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Pile [State Higher Vocational School in Piła].

Below are short characteristics of the participants comprising of their educational backgrounds, interests, plans for the future and previous experience of living abroad.

The first informant (S1) was a twenty-four-year-old female who at the time of the interview studied at the University of Łódź. It was her final year and she was soon to become a graduate with a M.A. in English Philology and a B.A. in Journalism. She claimed she was hardworking and goal-oriented. S1 participated in the Erasmus programme twice. First, in February 2009 she went to study in Porto, Portugal. She spent 6 months there, after which time she decided to participate in the Internship Erasmus programme and again chose the city of Porto. The duration of that stay was 3 months in the summer of 2011. The Erasmus experience was the first time for her when she lived abroad for a longer period.

The second informant (S2) was a 21-year-old male, a student of journalism and philosophy from Łódź. He described himself as an open, tolerant and enthusiastic person, planning to start his master's degree studies. He had taken part in Erasmus programme twice. His first experience was a studies programme in Istanbul, Turkey where he spent 5 months. A year later he participated in a 3-month-long internship within Erasmus Programme in Madrid, Spain. These were the only times when he went abroad for a longer period.

The third informant (S3) was a 23-year-old female student of Accounting, who at the time of the interview was living in Łódź, but throughout her life had also lived for a couple of months in London, Utrecht and Brussels. She first participated in the Erasmus programme between January and June 2008 when she spent one semester in Brussels, Belgium. From September 2010 to January 2011 she spent another school semester in Utrecht, the Netherlands. Her other experience of staying abroad included a 2-month stay in Brussels and two visits to London where she spent approximately 3 months each time.

The next informant (S4) was a male from Łódź, a student of English Philology, aged 23. S4 proved to be a talkative person, however, his frequent digressions and half-joking way of talking made the interview quite difficult to conduct. S4 took part in the Erasmus programme a year before the interview. He spent half a year in Coimbra, Portugal. His other experience of staying abroad was a 2-month stay in Denmark and 2.5 months in the USA, in both cases he went there to work.

The next interviewee (S5) was a 21-year-old male, a student of Power Engineering at Politechnika Wrocławska, deeply interested in the subject of his studies with an aspiration to become an engineer in this branch in the future. He was interviewed shortly after his arrival from the Erasmus programme in the UK. S5 spent 9 months (September 2010 – May 2011) in Leeds where he was involved in a project related to creating a transformer. His previous experience of a foreign culture was a 2-month stay in Canada.

Another informant (S6) was a 22-year-old male student from Bydgoszcz, who has gone to Norway for his Erasmus experience and spent a year there. He described himself as an open-minded person, interested in the world and always looking for new possibilities to find more about himself. At the time of the interview, he was a student of Architecture. His previous stay-abroad experience was a 2-month stay in England.

The seventh participant (S7) was a 24-year-old male from Piła, a student of the second year of English Philology. His Erasmus experience took half a year at which time he studied in Turkey. His plans for the future were to obtain an M.A. in English philology and become a film translator. S7 claimed he had no previous stay-abroad experience, but wished to move to Germany.

The next interviewee was a 22-year-old female (S8) from Piła, who described herself as an outdoor type of person, willing to do whatever it takes to find herself one day in “a decent house near the ocean in a warm country.” Her plans for the future included defending her M.A. thesis in Social Work and finding a well-paid job that would allow her to afford the afore-mentioned house. Her Erasmus experience consisted of half a year stay in Turkey. Before that, she had spent 3 months working in Ireland during summer holidays.

The ninth informant (S9) was a 23-year-old female student of Administration from Gdańsk, who went to Spain for her Erasmus programme and spent one semester there. S9 said she was interested in music, photography, cooking, and gender studies. As far as her future plans were concerned, S9 had no fixed ideas, but was hoping to settle in her home country and work in media or transportation sector.

The last interviewee (S10) was a 23-year-old female who was planning to undertake a Ph.D. programme in English Linguistics after graduating from the University of Gdańsk. In a few words, she described herself as an open-minded person, outgoing and one that does state openly what she thinks. S10 took her Erasmus programme in Portugal. Her previous experience of living abroad consisted of a two-week stay in Germany.

3. The results of the study

In this section we will look at the results of the interviews with former Erasmus participants. The data presented are of qualitative nature. The section is divided into four parts. Each of them is concerned with the four components of IC: knowledge, attitudes, skills, and awareness.

3.1. Knowledge of culture

Whereas acquiring a foreign language while being immersed in a foreign country is mostly triggered by the necessity of communication, learning about a new culture may not be perceptible at first sight. Nor is the phenomenon as tangible as the development of language skills. Therefore, when discussing this part of IC, the present author focused on retrieving information regarding what and how the Erasmus students learnt (whether consciously or not) about the customs of a foreign country, its history and politics. More importantly, however, the focus was on observing whether the students perceive cultural facts (e.g. national memories) as relative and conditioned by the environment. Nonetheless, among the recurring themes in the interviews were those connected with learning about the target culture's customs, gestures, political system and lifestyle.

First of all, the most discussed issue was that of learning about the history and politics of the new culture. For example, S1 learnt a lot about historical and political influences which shape Portuguese culture through the Erasmus Student Network (ESN), which helps Erasmus students get around in their new location, organises trips and parties. It is while taking those tours that S1 learnt basic facts about the history of Portugal.

I did not know too much about the political life of Portugal before my trip, however I eye-witnessed some marches of communist party, which is still very strong in Portugal. It came as a surprise to me, even though they abolished Antonio Salazar who ruled in a dictatorship manner the country for more than 30 years the communist still have there a major say. [S1]

Similarly, S4 also acquired a lot of information about the historical events which shaped the society from his host family and from meetings organized by ESN.

Learning about Portugal came to me quite naturally. I would even say I found myself already more adjusted to that culture than to my own culture in many ways. [S4]

S7 feels he understood Turkish history and politics better.

Turks in my opinion tend to be nationalists and it was impossible to avoid this knowledge. [S7]

On the other hand, S3 became interested in the politics of the country during her stay in Belgium, partially because it was the time when Belgians had difficulty appointing the new government. As S3 noted, Belgium had gone 242 days without a government, which meant the nation was just seven days away from beating the previous world record held by Iraq.

S5 admitted:

I had not made much conscious effort to learn more about my host culture. Since I have never been interested in politics, I did not pay much attention to the current affairs of British politics. [S5]

He did, on the other hand, learn some basic facts about the history of the British Isles:

I visited a number of museums and took a few journeys around the UK which helped me understand the culture better, although, experiencing the host culture was more of a side-effect to these events. [S5]

In fact, this experience added to his negative attitudes towards the British way of life:

I did not try to adjust myself to the British culture as it is not very attractive for me. The English people are silent and calm during the day, they change in the evening when they drink a lot of alcohol and go out fancy dressed (very often ridiculously). I avoided adapting their culture by hanging out with other Erasmus students. [S5]

The second issue pointed out by international students was diverse cultural customs. When asked about what customs of Portuguese culture she had learnt during her stay, S10 claimed that

At the beginning of my stay I had to acquire the basic skill of greeting that differs according to the time of the day as well as expressions that allowed me to move around. I also noticed that being one of the Erasmus students revolves around dining together. It is then that different nationalities mix and prepare their traditional dishes each. In this case, as well as in general, Erasmus students tend to stick together rather than socialize with the locals.

Another student, S7, remarked that during his stay abroad he had to learn a lot about Turkish culture and customs since, as he noted, it still remains different from a European one. Among its specific customs S7 mentioned Turkish coffee-houses in which people spend much of their time, smoking pipes and discussing every-day matters. S7 also pointed to the strong beliefs of the Turks in evil spirits, which for him was difficult to understand.

The third issue raised by the respondents was the different use of gestures by various cultures. S1 observed that Portuguese people kiss two times for saying hello and good-bye instead of 1 or 3 times as it is customary in Poland.

One usually learns first the minor things, such as what is appropriate or not, for example stretching your arms during classes is considered to be really rude and offensive. Foreign students face some problems while addressing their new 'local' teachers. While in Portugal it is appropriate to call them by their names, in most Polish universities it would be considered very rude. [S1]

S2 also noticed the different roles the same gestures play in Turkey and in Poland.

I noticed that sometimes one gesture could be misinterpreted or considered offensive, e.g. pointing a finger at people or objects is perceived as very rude in the Turkish culture. [S2]

In order to avoid any misunderstandings which could be the result of unfamiliarity with the use of gestures, one respondent, S6, recommended smiling back and waving back a lot. This, as he said, was his way of adapting his behaviour to the Norwegian culture.

Among other themes which emerged during the study was coming across a different lifestyle practiced in the new culture.

When I went to Portugal in the winter, I was surprised to find that most of the houses did not have central heating. The temperature outside was about 12 Centigrade. The second most surprising thing for me was clothes. [S10]

As S10 observed, most of the time the Portuguese were overdressed for the hot weather.

3.2. Attitudes towards home and target culture

Successful intercultural communication can be measured by the interlocutors' ability to establish positive relations between each other. Both negative prejudices as well as positive stereotypes may be the cause of breakdowns in communication. Fundamental to understanding the other culture are therefore those aspects of IC which Byram (1997: 33) labelled "attitudes" (*savoir être*) i.e. curiosity, openness and readiness to suspend disbelief and judgement concerning others. At the same time, the necessary attitudes serving establishing successful intercultural communication comprise also of one's readiness to disengage with their home culture. In the next part of the interview, the author's focus was on international students' perceptions of how their attitude towards the foreign and mother culture changed as well as how they adapted their behaviour to living in the new environment.

All of the interviewed students underlined that study abroad experience caused changes in their attitudes towards the host culture, however with different levels of intensity. S1 claimed that her interest in the culture grew. Having come back to Poland, she decided to take up learning Portuguese on a language course, which she was still continuing at the time the interview took place. S9 hypothesised that

Many ex-Erasmus students are drawn back to their exchange programme place not only by the culture of the place itself, but also (and perhaps mainly) by the experiences that they collected and a sense of longing for the atmosphere of belonging to a certain community (i.e. Erasmus students) and constant partying, as it was a life-altering experience for most participants. [S9]

S9's observations led her to change her perception of the Polish culture. She noticed that Poles are in fact a very open nation. S9 also remarked that

Contrary to the national stereotype, Polish people are very well-behaved when it comes to drinking alcoholic beverages. However, the Erasmus experience shapes people more on a personal level rather than influences national values and beliefs. [S9]

S2 admitted that his perception of the Turkish culture had changed dramatically as a result of his stay there. While living in Istanbul he realised that there were many deeply-rooted stereotypes about Turkey most of which were completely wrong:

I had expected people to be seriously attached to the rules of Qur'an. The reverse was true. I also realised that Turkish cuisine is far more elaborate than just a kebab. I was surprised at the variety of foods Turkey had to offer. [S2]

Another student, S5, stated that since

I was not interested in the British culture before my departure, I am unable to state how my attitude towards it changed as a result of my stay there. [S5]

Although he watchfully observed the sociocultural aspects of his trip, he did not experience culture shock. Yet, he admitted to having been influenced by the people he met and to adapting many of their customs. However, it was people from southern Europe rather than the British who influenced him most. S5 observed

It was easier for me to interact with cultures which were similar to my mother one than with people whose culture was much different (e.g. Chinese). [S5]

At the same time, he noticed that the interaction between people with different cultural backgrounds was beneficial for both sides as it always was a source of interesting insights and experiences, despite the fact they had not always been positive.

Being critical of the host culture, S5 was nonetheless able to point to these features which he thought should be adopted by the Poles. He admitted that

Making comparisons between cultures is unavoidable and the impressions of the British one were not entirely negative. [S5]

For instance, S5 has observed that people in Poland are less polite and it is not difficult to come across aggression in Polish society. However, S5 judges the Poles to be more open towards others and warmer to each other than the British. S5 also stated that his fellowmen were better educated.

When it comes to adapting her behaviour to fit Portuguese culture, S10 tried to adjust her behaviour to the local standards and even tried to, unsuccessfully, bring them back to Poland.

I began learning the language as I believe that beliefs, thoughts and national characteristics can be acquired only in that way. [S10]

She also changed her eating habits since mealtimes were very different to Polish ones. Other student, S7, also tried to adapt his behaviour to the local culture. By this he understood learning the target culture's language and trying to imitate the locals in certain situations such as greetings, behaviour in restaurants, shops or mosques. The skills he learnt and never wishes to forget are tolerance and the need of understanding other people.

S3 pointed out that

During my sojourn I very often thought that one's cultural background was not their defining feature. My experience was that people from the same culture expressed completely different values and therefore I believe individuals should be perceived through their personality rather than culture. [S3]

Perhaps this is why she claimed she had not experienced culture shock. According to S3, both countries she visited were not much different from her own.

3.3. Developing intercultural skills

The actual realisation of knowledge described above is possible when one is equipped with the skills of interpreting and relating (*savoir comprendre*) or the skills of discovery and interaction (*savoir apprendre/ faire*). In the interviews, the author aimed to find out how the knowledge of the host culture was used by Erasmus students to understand its behaviour and to relate it to their own social group. The respondents were also asked about their ability to learn new information by interacting with foreigners or by analysing foreign cultural sources. Finally, they were asked to reflect on the skills that they learnt that they never wish to forget.

Referring to communication with other cultures one of the respondents noted that:

In case of interacting with foreigners language barrier is not a barrier. [S3]

In order to make her communication with foreigners successful, she tried to adapt her behaviour to the demands of particular cultures. This meant, among others, adopting a foreign way of life. In the Netherlands, for example, she bought a second hand bike as it was natural for every person of her age to have one.

S8 believes that the Erasmus experience added to her ability to solve intercultural misunderstandings. By putting what she learnt about the host culture

in practice, she was able to gradually come to terms with the fact that the two cultures differ:

After some quarrels one comes to a realization that one is different and it is not going to change. Other times it is simply enough to ask if you correctly understand specific behaviours or the meaning of gestures. [S8]

Similarly, when referring to his ability to solve intercultural misunderstandings, S6 observed that the more time one spends with foreigners the more they learn about their specific points of view. The understanding of difference between people stemming from their respective cultural backgrounds facilitates dealing with intercultural misunderstandings. S6 claimed that as time had gone by he had been able to intuitively judge which of his behaviours might have caused tension or be misinterpreted.

As regards the skills S5 developed during his stay in Britain, he mostly pointed to those related to adapting to foreign cultures. For one thing, he learnt to interact with people from various backgrounds and to act quickly in solving misunderstandings related to culture. S5 claimed it was necessary to be direct in such situations and explain why one does not understand a particular behaviour or explain to the interlocutor that one's behaviour was misunderstood. S5 also pointed to improving his skill of working in a group, time-management and using a foreign language. On a more practical note, S5 was happy about learning how to cook dishes from various cuisines.

In order to adjust to living in a foreign culture, S9 took part in many different events. She attended concerts and cinemas, went to restaurants and pubs and made as many friends as possible.

I participated in as many activities as I could in order to get to know the local rules and customs. I met a lot of people, coming from different backgrounds. At first it was somewhat confusing because I was unable to arrive at one, concrete "picture" of the culture. Now I see that multiculturalism may in fact be a significant trait of a culture. [S9]

Among the skills learnt during her stay S1 elicited being open and tolerant and adapting to new situations on daily basis, speaking Portuguese and using maps to get around.

3.4. Awareness of cultural issues

Making informed critical evaluations of the host and home culture is the basis of the “awareness” component of IC. It is a challenge to relativise one’s culture and to reflect on the discrepancies between it and a foreign one. The Erasmus students were therefore asked questions regarding their critical cultural awareness. The issues touched upon comprised mainly of their ability to observe intercultural discrepancies and to evaluate them with a certain distance as well as verifying the stereotypes and misconceptions the respondents held before their sojourns.

Most of the intercultural misunderstandings experienced by S1 arose, according to her, from the fact that at first she did not speak any Portuguese. She learnt about the differences through her own observations and by asking many questions to the Portuguese students from the ESN organisation. S2 also pointed to language problems but at the same time mentioned the religious and political aspects of intercultural contacts:

The misunderstandings mostly come from language barriers. Also in the case of Turkey the Islamic background may have an importance. It is also important to mention that Turks are isolated from most of European countries because of the visa problem. [S2]

A further observation was made by S3. According to her, the cultural differences were limited mainly to the educational aspects of the sojourn, in particular the behaviours she observed in a classroom.

I think Belgian students tend to appreciate the fact that they are privileged to get a higher education, for them it is a real process of investment in their own career and knowledge, for Polish students it is usually a stage they have to go through. Belgians do not cheat on the exams, even if the circumstances are exceptionally good. [S3]

Another student, S4, believed that in general the cultural differences he experienced had been too small to affect his everyday life in any serious way.

When it came to any misunderstandings related to cultural diversities, I could simply laugh them off so people knew that those differences were less important than they actually seemed to be. [S4]

According to S4, there was no place for cultural clashes because of his laid-back attitude towards life. He believes that due to his similarity to the Portuguese people, they treated him as one of them.

When it comes to making comparisons with students' personal experience, S4 had the feeling that his mother culture appeared to be very different from the Portuguese one. As S4 observed, Polish students have the habit of sticking in groups of people the same nationality to feel safer and more comfortable. S4, on the contrary, being a very outgoing person, preferred to use the opportunities to integrate with the natives.

The culture and lifestyle were just as I expected. Portuguese culture is quite suitable for people like me who appreciate and cherish every day and take their time. This is how I would describe them in a few words. [S4]

S4 enjoyed this kind of an attitude and decided to spend his last New Year's Eve in Portugal. As he admitted, it was the best New Year's Eve celebration in his life. The only example of what S4 perceived as culture shock was his visit to the city centre in search of lunch. Finding a restaurant turned out to be impossible. In most of the places he visited (called "pastelarias") waiters served only beverages and snacks.

Interestingly enough, S6 claimed he had not experienced any cultural shock in Norway. He admitted he did not understand the term and was in fact unable to imagine the symptoms of culture shock. Remarking on culture shock, S10 stated that what surprised her most was the Portuguese night life. This was connected with the preconception about the Portuguese Western-style approach to life.

Another issue addressed in the interviews was that of rebuffing stereotypes. As the international students observed, many of their preconceptions regarding foreign cultures had been verified in an encounter with the Other. For example, S1 had had the false impression that Portuguese were a westernised, liberal nation, which proved to be misleading as in some matters they appeared to be very conservative and Portugal turned out to be a very catholic country, hence, S1 had some difficulties re-adjusting, however the more she grew into the Erasmus community the easier, she claimed, it became. Surprisingly for S1, Portuguese temper is rather mild and shy, and the national music is the very sad "fado." S1 had to abolish the stereotype that she brought from Poland that Portuguese people were hot-tempered like Spanish or Italians:

In Poland it is customary if one goes out to spend most of the time sitting while in Porto the party is usually in front of the pub and everybody is standing, even if in the club Portuguese are not much of dancers. [S1]

A similar experience was reported by S3, who at first admitted it was difficult for her to enumerate all the information she had learnt about the foreign cultures she lived in. However, she underlined that many things struck her. For instance, she found out that “Belgians are different to the Dutch. They are more individualistic, relaxed, sociable and open.”

With regards to observing the sociocultural practices of the British people, S5 noticed that they were much more polite than Poles are but this politeness had nothing to do with a genuine interest in the other person. S5 admitted that people he met were very polite and they always asked him how he was or used other forms of greetings but usually this was just a small talk not followed by any other conversation. S5 claimed that the British were not very open towards other people and different cultures.

There were also respondents, who claimed that on the whole, they did not observe many cultural differences. S4, for example, claimed he had been surprised to find out he had become accustomed to the Portuguese culture sooner than he expected, while S2 admitted:

Despite the fact that Turkey differs culturally from Poland it was not hard to adjust to Turkish lifestyle. Moreover, a Turkish language course helped me a lot with day-to-day situations. At the same time I have realised that the national differences still remain despite the fact we live in the times of globalisation. [S2]

4. Concluding remarks

The research project undertaken by the present author has raised questions regarding the development of IC among tertiary education students as a result of their participation in the Erasmus programme. As such, we may conclude that:

In the first place it needs to be stressed that the level of IC among former Erasmus students proved to be in a sort of a flux. As transpires from the findings, one's IC is not a stable feature, nor is it accurately determined and there are grounds to assume that the level of this competence is dependent on the circumstances that the speaker finds themselves in. The evaluation of this competence may therefore take place only in relation to a particular situation and its dynamic changes are evident within one individual. The subjects of the

research coped better or worse in different situations and therefore the variable levels of IC make it difficult to precisely determine its level at each of them.

The research conducted has shown that many participants lacked the skill of observing the foreign culture with the necessary distance and ability of its objective judgment. Preparing for the exploration of a foreign culture in a language classroom not only facilitates the actual encounter with the Other but also lessens the stress connected with living in a foreign reality.

Evidently, the students had not been prepared for the contact with another culture as they thought before their sojourns. The reality of living abroad made them realise the difficulties stemming from the contact with a new environment, they gained more reflection, and became more reserved in expressing their views.

At the same time, the Erasmus experience allowed its participants a better insight into the small "c" cultures of the countries visited. The growth of knowledge about small "c" culture was manifested during the interviews since much discussed notions were those connected with everyday life abroad. This is not a trivial observation, as it indicates how these aspects of culture grow in importance during intercultural encounters.

Despite a profound growth in the participants' knowledge about the culture that they had visited, their inability to move beyond cultural schemata remained a fact. The much called-for necessity of creating a metaphorical "third place" from where cultures can be observed is an ability which many need to master. The judgmental and uncompromising attitude towards cultural phenomena (both home and foreign) has been particularly evidenced in the interviews.

Data gathered in the study confirmed that even when confronted with a culturally different environment, many students showed little initiative in adapting to it. More specifically, they remained inactive recipients of events around them, a kind of observers of a strange new world without much willingness to embrace it and understand it. At the same time, a great number of Erasmus students displayed willingness to interact with foreigners and make new friends abroad. This, however, did not lead to a better understanding of the foreign reality.

The objective of this article has not been to assert correspondence between SA programmes and the increase in IC, as this would be a truism, but rather to point to those areas of IC which benefit the most from the experience of living abroad and those which require more attention. What has been reported above may inform academic debate, nevertheless it does not provide a final answer about how to best prepare tertiary education students to SA programmes. Despite this limitation, it is the hope of the author that future research concentrates on stipulating the guidelines for more suitable pre-sojourn intercultural training and

that it will delve into which of the personality traits might indicate success in intercultural relations.

References

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Róg, T. (2011 *in press*). "Preparing tertiary education students for study abroad programmes – the identity negotiation perspective." Springer Ltd.
- Wilczyńska, W. and Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.

Constructing Translation Research with the Use of Keystroke Logging – a Case Study

Konstruowanie badań nad przekładem z wykorzystaniem oprogramowania *Translog*

Summary

Analysing translation as a complex interlingual, intercultural and interpersonal process rather than merely a product is an undisputably promising branch of translation studies. Process studies involve following a translator's actions, describing approaches, techniques, strategies, tracing regularities, and possibly – translation universals. They may involve recording the process itself, for instance by means of think-aloud protocols (TAPs) and keystroke logging with the use of digital technologies. This paper presents the results of a study conducted with the use of a keystroke logging software – *Translog*. It discusses regularities observed in translators' actions and their choices as well as potential evidence of normative forces. It also reflects upon constructing efficient process studies with keystroke logging software.

Key words: translation studies, process studies, translation norms, keystroke logging, translation research, translation research methods

Introduction

Analysing translation as a complex interlingual, intercultural and interpersonal process rather than merely a product is an indisputably promising branch of translation studies. Process studies involve following a translator's actions, describing approaches, techniques, strategies, tracing regularities, and possibly – translation universals. They may involve recording the process itself, for instance by means of think-aloud protocols (TAPs) and keystroke logging with the use of digital technologies. This paper presents the results of a study conducted with the use of a keystroke logging software – *Translog* and reflects upon constructing process studies with this tool.

Translog experiment - background and design

Translog software was developed in Copenhagen Business School in Denmark by a team supervised by professor Arnt Jakobsen (1999). Its major function is collecting quantitative data in translation research. The program enables following translation process, i.e. the order in which particular actions are taken, time spent by a translator on a given unit, pauses, arrow movement. In this study basic *Translog* software was used. The enhanced version of the software offers eye movement tracking mode, which certainly opens new possibilities for a translation researcher. The interface of the program and its editing functions resemble commercially available text editors, but it also records all keyboard strokes and mouse movements, so that a researcher can later on replay the recorded process – just like a film in which text is generated along with indicators of pauses, back movements, deletions, corrections, hesitations arrow movements etc.

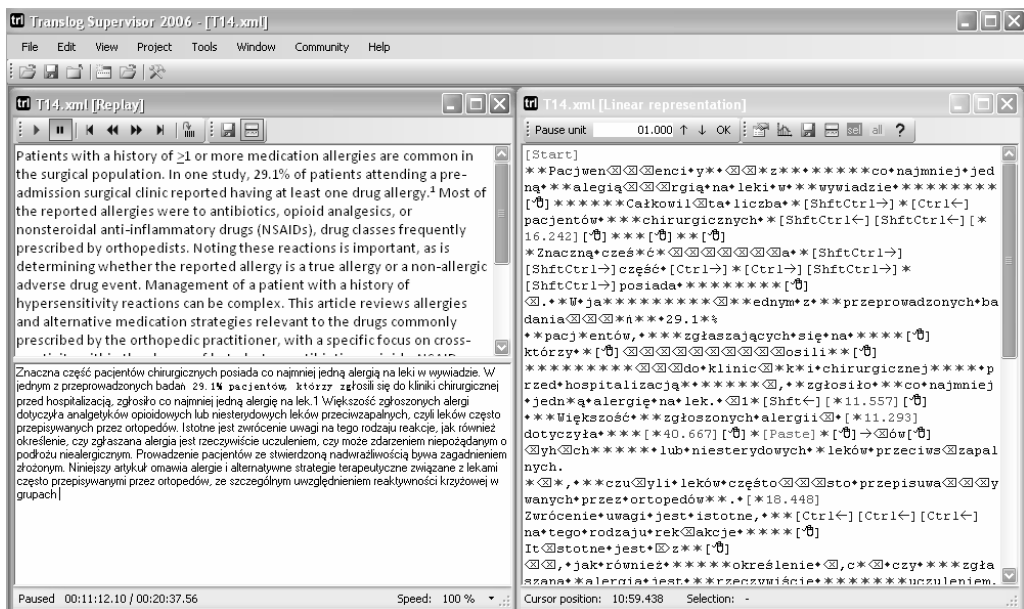


ILLUSTRATION 1. A print screen of *Translog* interface with a recorded translation process

Although a relatively insignificant number of papers have been so far written on conducting *Translog* studies, several of them constitute crucial steps in developing translation research methodology, e.g. by Alves and Gonçalves (2003)

who focused on the inferential processes in translation. Most papers on *Translog* are devoted to the sole possibilities of using *Translog* in translation research (Rydning 2002, Lauffer 2008, Kirk and Lindgren 2006, Jakobsen 2003, 2011) – for example Jakobsen (2011) describes the cycle of a translator's work on a given piece of text and presents modifications implemented in *Translog* to integrate keystrokes and mouse movements, and eye movement tracking. Dragsted (2004) indicates differences in working styles between professional and inexperienced translators, based on text segmentation patterns observed in *Translog*. Lauffer (2008) describes the possibilities offered by the software when used in process studies, especially if combined with a retrospective interview with study participants. Jakobsen (2003) emphasizes the benefits of combining *Translog* and *think-aloud protocols* (TAPs).

This experiment constituted the last stage of a larger study which analysed problems, standards and norms in medical translation. Translated medical texts and discourse about medical translation were analysed for evidence of expectancy norms, relation norm, communication norm and accountability norm as understood and described by Andrew Chesterman (1997). The stages were designed in such a way, as to provide triangulated results (cf. Chesterman 2006), therefore norm study involved tracing norm statements, eliciting norm statements in a questionnaire, searching for the signs of normative force in translated texts and analysing the use of syntactic, semantic and pragmatic strategies (Chesterman 1997).

The first three stages of the experiment – discourse analysis, questionnaire and target vs. source comparison yielded some information on potential traces of normative force, including the expectations in the medical translation community, which are understood as factors determining the expected or desired forms of norm execution. Such desired forms of expectancy norm execution were observed in questionnaire responses and in medical translation discourse. They concerned linguistic adequacy of target texts, correct use of specialised language including terminology, as well as adjusting the register with regard to readers' needs. The latter is also linked with the communication norm, and so are declarations that a translator should be a mediator or facilitator in interlingual communication. Emphasis on accuracy and faithfulness in medical translation discourse and in the medical translation questionnaire seems to be a probable result of relation norm. It translates to maintaining a close relationship between source and target. Accountability norm is seen as the background force for those statements found in medical translation discourse and questionnaire responses which emphasise the way in which medical translators' work may affect healthcare services or patient safety. Another norm-governed activity related to medical translation is developing good translation practices or translator recruitment schemes, as well as

improving quality assurance models, as these factors by and large determine accuracy, adequacy, clarity and usefulness of a translated text.

The objective of this key logging experiment was to determine if the translation process record reveals any traces of normative force and whether the record shows subsequent translation versions which are gradually more compliant with norms, in particular in terms of explicitation leading to improved readability.

In this study, *Translog* experiment was followed by a brief interview during which participants were asked to indicate the most significant translation problems in the experiment. In the *Translog* stage the participants were asked to translate an abstract of a medical article from English to Polish:

Patients with a history of >1 or more medication allergies are common in the surgical population. In one study, 29.1% of patients attending a pre-admission surgical clinic reported having at least one drug allergy.¹ Most of the reported allergies were to antibiotics, opioid analgesics, or nonsteroidal anti-inflammatory drugs (NSAIDs), drug classes frequently prescribed by orthopedists. Noting these reactions is important, as is determining whether the reported allergy is a true allergy or a non-allergic adverse drug event. Management of a patient with a history of hypersensitivity reactions can be complex. This article reviews allergies and alternative medication strategies relevant to the drugs commonly prescribed by the orthopedic practitioner, with a specific focus on cross-reactivity within the classes of beta-lactam antibiotics, opioids, NSAIDs, and local anesthetics. This article will also discuss medication selection in patients with allergies to sulfonamide antibiotics, clindamycin, tramadol, medications commonly prescribed for the treatment of osteoporosis, and products containing glucosamine and chondroitin.

(source: <http://www.orthosupersite.com/view.aspx?rid=24679>)

The selected text was translated into the participants' native tongue so as to avoid interference and reduce native patterning in the target text.

The study group consisted of 15 participants: 6 of them were students of English Philology (University of Gdańsk, Poland) who have completed a medical translation course, 8 translators experienced in medical translation and 1 translator of specialised texts with only minor experience in translating medical texts.

Before the translation session was arranged with the participants, they were informed of the objectives of the experiment, its procedures and estimated duration. The participants were also briefly trained to use the software. Translators had access to dictionaries and online resources. The total time in which participants translated the abstract was from 18 minutes and 58 seconds (minimum) to 1 hours 13 minutes and 18 seconds (maximum).

It is worth noting that the recruitment process caused certain problems – the experiment needed participants with some translation experience in general and at least minor experience in medical translation in PL/EN language pair. The author's computer was used by all participants to perform the task, which was less complicated and time-consuming than having all participants register, install and learn how to use the software. That is why appointments had to be made during which participants translated the text. Consequently, extra challenge was added – the participants had to use a computer which was not theirs and they used a program which they were hardly familiar with. Before they started the actual translation task, all translators expressed their insecurities about having their work assessed and about lack of spell-check functions in the software.

The phases of translation – preliminary preparatory phase, first draft, revisions and final version – described by other translation process researchers were observed in all participants in this experiment as well (cf. Jääskeläinen 1999, Jakobsen 2003, Englund-Dimitrova 2005). After launching the program, but before starting the actual translation, all participants took time to read the text for its gist (from approx. 40 seconds to approx. 5 minutes and 40 seconds). Towards the end of the task all participants reviewed their translation – a similar pattern was observed by Englund-Dimitrova (2005: 30) based on process studies. Only one participant (T4) could not complete this phase of translation because the time which she could devote to the experiment expired.

The pauses recorded in the log indicate the moments of planning and problem solving (cf. Englund-Dimitrova 2005: 29), which was also confirmed by the participants. The pauses also mark the time spent on verification of terms, including multi-word term.

The subsequent sections of this article present fragments of graphic representation of the translation process recorded in *Translog*. The translated text is typed in Courier New font. The following symbols are used for marking particular actions:

[Start]	beginning of translation
[End]	end of translation
[Paste]	pasting
☒	deletion
◆	space
★	pause (1 second)
[★16.242]	longer pause (time indicated in square brackets)
[☞]	mouse movement
←	arrow movement
→	

[ShftCtrl...] *Control* and *Shift* keys

[Ctrl...]

[ShftCtrl...]

[Ctrl...]

Results

When asked to indicate translation problems, 14 out of 15 participants described the first two sentences of the text as the most problematic¹. The translators admitted that it was particularly difficult to handle the term *surgical population* due to doubts about its meaning, and difficulty in selecting its appropriate counterpart in Polish.

Patients with a history of >1 or more medication allergies are common in the surgical population. In one study, 29.1% of patients attending a pre-admission surgical clinic reported having at least one drug allergy.

The record of the translation process of those two sentences shows certain regularities:

1. All participants created subsequent, revised and corrected versions of the translated text.
2. Pausing and revising patterns show that translators operate on multi-word translation units, and choose complex concepts rather than only lexical meaning for the basis of the relation between ST and TT, although *word for word* vs. *sense for sense* tension in terms of rendition is visible.

One of the most striking regularities is recurrent pauses in front of translated terms. They signify time spent on verification, which is a norm-governed activity because the terms are used in compliance with the conventions of specialised medical language, i.e. with expectancy norms. What also seems to be a trace of expectancy-normative force are reviewing and correcting patterns. First versions of TT are translated more literally than the final version, which is a result of adequacy adjustments. Therefore, an equivalence relation is established first (relation norm), then the text is modified for correct language usage (expectancy norms).

3. Participants tended to use similar segmenting patterns: pauses and revision patterns shown that in the work of 14 out of 15 participants the inseparable translation units included:

¹ One translator (T2) did not think the text was particularly difficult and did not point to any translation problems.

- a) *a history of >1 or more medication allergies,*
- b) *surgical population,*
- c) *patients attending a pre-admission surgical clinic*

The pauses and revisions also mean that the above were the places where automatic transfer was interrupted (Jääskeläinen and Tirkkonen-Condit 1991, Jääskeläinen 1999, Piotrowska 2007) due to a translation problem and a translator had to make a (potentially conscious) decision and choose the solution. The segmenting pattern consisting in managing multi-word terms as inseparable units was a prevalent tendency in all participants' logs.

Participants made explicitation attempts: as far as segments (b) and (c) are concerned, 12 out of 15 participants produced a TT, which was more explicit than the corresponding ST segment. Out of all of these attempts, however, 10 can be considered relatively successful, and two introduce information changes. The tendency to produce a TT which is more explicit than ST is visible, which corresponds with the findings of e.g. Blum-Kulka (1986), Séguinot (1988), Klaudy (1998), Englund-Dimitrova (2005). As far as segment “surgical population” does not actually require obligatory shifts in explicitness, but its most straightforward calque translation “populacja chirurgiczna” may sound rather odd to a Polish ear. It is, nevertheless, increasingly popular in specialised registers. That is probably why a tendency to introduce shifts in this segment is visible. Segments “patients attending a pre-admission surgical clinic” and “a history of >1 or more medication allergies”, on the other hand, required semantic, syntactic and pragmatic shifts, respectively, due to language structure constraints. The English word “clinic” is a superordinate denoting outpatient centres and hospitals, Polish hyponym “przychodnia” denotes an outpatient facility, “klinika” suggests either hospitalisation or a luxurious healthcare facility, and the most general term “zakład opieki zdrowotnej” functions in the administrative registers, rather than medical texts. The translators had to determine what “pre-admission clinic” referred to, and once they did, they tended to explicitate this meaning.

While translating the “a history of >1 or more medication allergies” segment, the translators had to deal with a polysemic “history” and its polysemic Polish counterpart “wywiad”, applying various approaches, including implicitation, omission and calque *history – historia*; what is more, Polish speakers would probably rather count substances to which a person is allergic, than actual allergies.

TABLE 1. Translational solutions to problematic areas with their literal back translations.

Target units are inflected due to grammar restraints of Polish sentence structure and as such are quoted in this table. Spelling errors are quoted but not regarded as significant for this study, as they may simply be the result of the absence of spell check functionalities in *Translog* and/or using new, unfamiliar software.

Translator/ Segment	<i>surgical population – target unit with its literal back translation</i>	<i>patients attending a pre-admission surgical clinic – target unit with its literal back translation</i>	<i>a history of >1 or more medication allergies</i>
T1	pacjenci chirurgiczni (surgical patients)	pacjentów przed przyjęciem do kliniki chirurgicznej (patients before admission to a surgical clinic)	uczuleni na przynajmniej jeden środek medyczny (are sensitised to at least one medical substance)
T2	populacji pacjentów chirurgicznych (population of surgical patients)	pacjentów, którzy zgłosili się do kliniki chirurgicznej w ramach przygotowania do zabiegu (patients who attended a surgical clinic as part of preparation for a procedure)	z dodatnim wywiadem w kierunku jednej lub więcej alergii lekowych (with a positive history of one or more drug allergies)
T3	w chirurgicznym świecie (surgical world)	pacjentów kliniki chirurgicznej (patients of a surgical clinic)	z jednym lub więcej uczuleniami na leki (with one or more sensitisation to drugs)
T4	populacji pacjentów operowanych (population of patients operated on)	pacjentów wzięło udział we wstępnym przyjęciu do ośrodka medycznego ([the phrase is proceeded with a number] of patients took part in preliminary admission to a medical centre)	pacjenci z jedną lub większą liczbą alergii na leki (patients with one or more allergies to drugs)
T5	populacji operowanych (population of the ones operated on)	pacjentów przyjętych do przychodni przedoperacyjnej (patients admitted to a pre-surgical outpatient clinic)	pacjenci wykazujący alergię na jeden lub więcej leków (patients showing allergies to one or more drugs)
T6	populacji chirurgicznej (surgical population)	pacjentów biorących udział w wywiadzie przed przyjęciem do kliniki chirurgicznej (patients participating in an interview before the admission)	pacjenci mający w swojej historii chorób 1 lub więcej przypadków alergii na leki (patients having 1 or more incidents of allergies to drugs in

		to a surgical clinic)	their medical history)
T7	operowanych pacjentów (patients operated on)	pacjentów leczących się w przedoperacyjnej przychodni chirurgicznej (patients obtaining treatment in an outpatient pre-procedure surgical clinic)	osoby z jedną lub więcej alergiami na leki (individuals with one or more allergies to drugs)
T8	w grupie osób badanych, które zostały poddane operacjom (in a group of tested persons [subjects], who were subject to surgeries)	pacjentów, którzy byli przedwstępnie przyjmowani w przychodni chirurgicznej (patients who were preliminarily admitted to a surgical clinic)	pacjenci posiadających w swojej historii jeden lub więcej niż jeden przypadek alergii związanej z przyjmowanymi lekami (patients having one or more incident of an allergy related to administered drugs in their history)
T9	- [omission]	pacjentów (patients)	przypadki, w których występuje reakcja alergiczna na jeden lub więcej leków (cases in which allergic reaction to one or more drugs occurs)
T10	pacjentów leczonych operacyjnie (patients treated surgically)	pacjentów poddanych badaniu przedzabiegowemu (patients who underwent pre-procedure examination)	pacjenci, u których odnotowano przynajmniej jeden epizod alergii na leki (patients in whom at least one episode of allergy to drugs was reported)
T11	grupie pacjentów leczonych chirurgicznie (group of patients treated surgically)	pacjentów ambulatoryjnych korzystających z usług poradni chirurgicznej (outpatients using the services of a surgical clinic)	pacjenci z historią jednej lub więcej alergii na leki (patients with a history of one or more allergies to drugs)
T12	pacjentów poddawanych zabiegom chirurgicznym (patients who underwent surgical procedures)	pacjentów poddawanych leczeniu w przedzabiegowej przychodni chirurgicznej (patients who underwent treatment in an outpatient pre-procedure surgical clinic)	wykazano alergię na co najmniej jeden lek (allergy was indicated to at least one drug)
T13	pacjentów poddawanych	pacjentów, którzy zostali wstępnie przyjęci do kliniki	twierdziło, że mają przynajmniej jedną alergię na

	zabiegom chirurgicznym (patients undergoing surgical procedures)	chirurgicznej (patients who were preliminarily admitted to a surgical clinic)	leki (claimed that they have at least one allergy to drugs)
T14	pacjentów chirurgicznych (surgical patients)	pacjentów, którzy zgłosili się do kliniki chirurgicznej przed hospitalizacją (patients who attended a surgical clinic prior to hospitalisation)	było uczulonych na co najmniej jeden lek (were sensitised to at least one drug)
T15	populacji osób poddanych zabiegom chirurgicznym (population of persons subject to surgical procedures)	pacjentów przed przyjęciem do szpitala (patients before admission to a hospital)	zgłosiło występowanie przynajmniej jednego typu alergii na leki (reported the occurrence of at least one type of allergy to drugs)

Quoted below are longer extracts from log files of three experiment participants (Courier New font) with a transcription of subsequent draft versions. Short comments below include an analysis of translators' choices.

T2

Pacjenci z dodatnim wywiadem w kierunku jednego lub więcej alergii lekowych występują często w populacji pacjentów chirurgicznych. W jednym z badań, 29,1% pacjentów, którzy zgłosili się do kliniki chirurgicznej w ramach przygotowania do zabiegu, zgłaszało uczulenia na przynajmniej jeden lek (1).

a) Pacjenci z dodatnim wywiadem w kierunku jednego lub więcej alergii lekowych występują często w populacji pacjentów chirurgicznych. W jednym badaniu, 29,1% pacjentów, którzy zgłosili się do kliniki chirurgicznej przed przyjęciem, zgłaszało przynajmniej jedną

b) Pacjenci z dodatnim wywiadem w kierunku jednego lub więcej alergii lekowych występują często w populacji pacjentów chirurgicznych. W jednym badaniu, 29,1% pacjentów, którzy zgłosili się do kliniki chirurgicznej przed przyjęciem, zgłaszało uczulenia na przynajmniej jeden lek

- c) W populacjach, w których ludzie poddawani są operacjom, zaobserwowano częste występowanie pacjentów posiadających w swojej historii jedną lub więcej
- d) W populacjach, w których ludzie poddawani są operacjom, zaobserwowano częste występowanie pacjentów posiadających w swojej historii jedną lub więcej niż jedną alergię związan
- e) W populacjach, w których ludzie poddawani są operacjom, zaobserwowano częste występowanie pacjentów posiadających w swojej historii jeden lub więcej niż jeden przypadek alergii związanej z zażywaniem lekami.
- f) W populacjach, w których ludzie poddawani są operacjom, zaobserwowano częste występowanie pacjentów posiadających w swojej historii jeden lub więcej niż jeden przypadek alergii związanej z przyjmowanymi lekami.
- g) W populacjach, w których ludzie poddawani są operacjom, zaobserwowano częste występowanie pacjentów posiadających w swojej historii jeden lub więcej niż jeden przypadek alergii związanej z przyjmowanymi lekami. W jednym z badań 29,1% pacjentów, którzy byli przyjmowani w
- h) W populacjach, w których ludzie poddawani są operacjom, zaobserwowano częste występowanie pacjentów posiadających w swojej historii jeden lub więcej niż jeden przypadek alergii związanej z przyjmowanymi lekami. W jednym z badań 29,1% pacjentów, którzy byli przedwstępnie przyjmowani w przychodni chirurgicznej, potwierdziło
- i) W populacjach, w których ludzie poddawani są operacjom, zaobserwowano częste występowanie pacjentów posiadających w swojej historii jeden lub więcej niż jeden przypadek alergii związanej z przyjmowanymi lekami. W jednym z badań 29,1% pacjentów, którzy byli przedwstępnie przyjmowani w przychodni chirurgicznej, zaobserwowało u siebie przynajmniej jedną alergię związaną z przyjmowanymi lekami.
- j) W grupie osób badanych, które zostały poddane operacjom, często występują występowanie pacjentów posiadających w swojej historii jeden lub więcej niż jeden przypadek alergii związanej z przyjmowanymi lekami. W jednym z badań 29,1% pacjentów, którzy byli przedwstępnie przyjmowani w przychodni chirurgicznej, zaobserwowało u siebie przynajmniej jedną alergię związaną z przyjmowanymi lekami.
- k) W grupie osób badanych, które zostały poddane operacjom, często występują pacjenci posiadających w swojej historii jeden lub więcej niż jeden przypadek alergii związanej z przyjmowanymi lekami. W jednym z badań 29,1%

than the source unit, because it directly refers the reader to the area of research, which uses this term.

T10

Pacjenci, u których odnotowano przynajmniej jeden epizod alergii na leki stanowią znaczny odsetek pacjentów leczonych operacyjnie. W pewnym badaniu wykazano, że 29,1% pacjentów poddanych badaniu przedzabiegowemu zgłaszało posiadanie alergii na przynajmniej jeden lek.¹

- a) Pacjenci z historią
- b) Pacjenci, którzy przeszli jedną lub więcej alergię
- c) Pacjenci, u których odnotowano przynajmniej jedną reakcj
- d) Pacjenci, u których odnotowano przynajmniej jeden epizod alergii na leki
- e) Pacjenci, u których odnotowano przynajmniej jeden epizod alergii na leki.
W jednym
- f) Pacjenci, u których odnotowano przynajmniej jeden epizod alergii na leki.
W badaniu wykazano, że 29,1% pacjentów poddanych badaniu przedzabiegowemu zgłaszało przynajmniej jedną
- g) Pacjenci, u których odnotowano przynajmniej jeden epizod alergii na leki.
W badaniu wykazano, że 29,1% pacjentów poddanych badaniu przedzabiegowemu zgłaszało przynajmniej jeden epizod alergii na lek.

[final revisions]

- h) Pacjenci, u których odnotowano przynajmniej jeden epizod alergii na leki stanowią znaczącą. W badaniu wykazano, że 29,1% pacjentów poddanych badaniu przedzabiegowemu zgłaszało przynajmniej jeden epizod alergii na lek.¹
- i) Pacjenci, u których odnotowano przynajmniej jeden epizod alergii na leki stanowią znaczny odsetek pacjentów leczonych operacyjnie. W badaniu wykazano, że 29,1% pacjentów poddanych badaniu przedzabiegowemu zgłaszało przynajmniej jeden epizod alergii na lek.¹
- j) Pacjenci, u których odnotowano przynajmniej jeden epizod alergii na leki stanowią znaczny odsetek pacjentów leczonych operacyjnie. W pewnym badaniu wykazano, że 29,1% pacjentów poddanych badaniu przedzabiegowemu zgłaszało posiadanie alergii na przynajmniej jeden lek.¹

sense” – pausing and re-writing patterns indicate that translation units are strings of words encapsulating a particular notion, rather than single words. The re-writing process aims at creating improved TT versions, corrected for both appropriacy and accuracy.

The above regularities seem to confirm that translation is a norm-governed activity: the relation norm is responsible for the way in which translators identify translation units and transfer meaning of those units. Corrections and editing revisions are very likely to be the result of expectancy norms, as the translators strive for compliance with target language conventions. Similarly, the way in which translators handle multi-word terms seems to suggest that they conform to the relation norm in their drive for searching the term which signifies precisely the same notion, and the term is used in TT with regard to medical language conventions. Explication, a phenomenon observed in the majority of log files, seems to indicate that translators conform to the communication norm, and their efforts are aimed at the most efficient communication possible. Even when one considers the fact that not all of the efforts were successful, it still can be claimed that explication attempts can be viewed as attempts at more efficient interlingual communication. The difficulty which translators encounter should, on the other hand, become the starting point of reflecting on what a translator should learn in order to be a more successful communicator. What is more, attempts at producing a natural-sounding, readable text, may signify both communication and expectancy norms. Applying shifts in the examples quoted in Table 1 shows this tendency, even in using a verbal expression instead of “>”.

Another issue is the repertoire of potential solutions to a translation problem – in this experiment, translators chose a number of strategies or techniques, including explication, calque and omission, all of which can be deemed controversial, yet useful tools in the hands of an apt translator. The issue is also important in terms of translator training which ideally should help translator consciously select the best possible strategy to achieve the effect they are striving for.

Differences between novice and experienced translators were not the focus of this experiment, but the participants were recruited from both groups. A number of process studies show, however, that professional translators show more awareness of textual features, verbalize their approach and choose strategies more efficiently, they seem to use them more consistently, with more confidence, as well as pragmatic and stylistic awareness (Jääskeläinen and Tirkkonen-Condit 1991, Fraser 1996, Jääskeläinen 1999, Séguinot 2000, Englund-Dimitrova 2005), they also form longer translation units (Dragsted 2004).

What is worth commenting on, is the valuable material which comes from participants' comments – in this experiment the participants were briefly interviewed after completing the translation task, but during the analysis of the material it became apparent that better material could have been sampled if there had been two interviews: a brief one on task completion, and a more detailed one performed after an initial analysis of log files to elicit motives behind actions. This would help assess with more certainty whether translators are aware of all the dimensions of transfer and whether they follow translation norms. Norm studies-wise, interesting material would have been sampled if the produced texts had been subject to other translators' feedback. It would provide more conclusive evidence of normative force. Another possible model of translation research involves a combination of key stroke logging and think-aloud protocols, which is quite likely to reveal cognitive processes behind translation strategies and provide better access to the translation 'black box', which can be critical in building better translator training programmes and, what is perhaps the very core of translation studies, gain more understanding what interlingual and intercultural communication actually involves. Without either TAPs or follow-up interviews the analysis is likely to be based on hypotheses and, possibly, vulnerable to a researcher's bias, which may and sometimes does happen. *Translog* in combination with other research tools opens interesting possibilities for descriptive process studies.

Conclusion

Translog appears to be a useful tool in translation research including translation norm studies because it enables process observation, i.e. the researcher can follow the revision process, segmentation patterns, etc. Even though participants' work is slower and they may produce more mistakes as they have to use unfamiliar software and hardware during the experiment, and they are under considerable pressure caused by time constraints and being observed, *Translog* is beyond doubt a useful tool which helps gather interesting examples of translational actions. It needs, however, to be used in carefully designed study to provide inspiring results.

References

- Alves F., Gonçalves L.V.R. 2003 "A Relevance Theory approach to the investigation of inferential processes in translation". Alves F. (ed.) *Trangulating Translation*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 3-24.
- Blum-Kulka, Shoshana 1986/2000. "Shifts of Cohesion and Coherence in Translation". House J. Blum-Kulka S. (ed.) 1986 *Interlingual and Intercultural Communication. Discourse and cognition in translation and second language acquisition*. Tübingen: Narr. 17-35; Venuti L. (ed.) 2000 *The Translation Studies Reader*. London, New York: Routledge. 298-313.
- Chesterman A. 1997 *Memes of Translation The spread of ideas in translation theory*. Amsterdam: Benjamins. Chesterman A. 2006 "A note on norms and evidence". Tommola J. i Gambier Y. (ed.) *Translation and Interpreting – training and research*. Turku, University of Turku, Department of English Translation Studies, 13-19.
- Dragsted B. 2004 *Segmentation in Translation and Translation Memory Systems. An Empirical Investigation of Cognitive Segmentation and Effects of Integrating a TN System into the Translation Process*. Copenhagen: Copenhagen Business School.
- Englund-Dimitrova B. 2005 *Expertise and Explicitation in the Translation Process*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Jakobsen A.L. 1999 "Logging Target Text Production with *Translog*". Gyde Hansen (ed.) *Probing the Process in Translation: Methods and Results*, Copenhagen Studies in Language 24, Copenhagen: Samfundslitteratur, 191-204.
- Jakobsen A. L. 2003 „Effects of think aloud on translation speed, revision, and segmentation.” Alves F. (ed.) *Trangulating Translation*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 69-95.
- Jakobsen A. L. 2011 "Tracking translator's keystrokes and eye movement with Translog". Alvstad C. i in. *Methods and Strategies of Process Research: Integrative approaches in Translation Studies*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 37-55.
- Jääskeläinen R., Tirkkonen-Condit S. 1991 "Automatised Process in Professional vs. Non-professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study". Tirkkonen-Condit S. (ed.) *Empirical research in Translation and Intercultural Studies. Selected papers of the TRANSIF seminar, Savonlinna, 1988*. Tübingen: Gunter Narr, 89-110.
- Jääskeläinen R. 1999 *Tapping the Process: An explorative Study of the Cognitive and Affective Factors Involved in Translating*. Joensuu yliopisto: Joensuu.
- Kirk S. Lindgren E. (ed.) 2006 *Computer Key-Stroke Logging and Writing: Methods and Applications (Studies in Writing)*. Oxford, Amsterdam: Elsevier.
- Klaudy K. 1998 "Explicitation". Baker M. (ed.) *Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge, 80-85.
- Lauffer S. 2008 "The translation process. An analysis of observational methodology". *Cadernos de Tradução* 9/1, 57-75. Available online: <http://journal.ufsc.br/>. Access date: 10.01.2012.
- Piotrowska M. 2007 *Proces decyzyjny tłumacza. Podstawy metodologii nauczania przekładu pisemnego*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

- Rydning A. F. 2002 “Brief introduction to the methodology of *Translog* and think aloud protocols (TAPs)”. Available online:
<http://www.hf.uio.no/forskning/forskningsorisjekter/expertise/workshop/oslo/introduction.pdf>. Access date 10.12.2009.
- Séguinot C. 1988 “Pragmatics and the Explication Hypothesis”. *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction* 1(2): 106-114.

Traduttore – Traditore: Límites entre escritura, traducción y plagio

Traduttore, Traditore: Boundaries between Writing, Translation and Plagiarism

Summary

This paper intends to study the relationship that occurs between translator and writer, concerning: what and how we establish the boundaries between the two. The book can, to a greater or lesser extent, be a source of the writer or translator but then, How far the boundary between one or the other is transgressed? How where one has power over the other text? Is it possible that the very purpose of any translation is the re-writing of the text? What translation from any where is the original? The foundational book is like Borges said: the first and only book. Therefore we ask: Who writes and what writes? Why and when to writes your text is no longer yours to become the other?

Key words: translation, plagiarism, inter-textuality, target language, source language, copyists.

Introducción

Los hechos

A principios de 1998 un supuesto caso de plagio acosó a una prestigiosa editorial venezolana. Se denunció que: el libro de Javier Vidal Pradas *“Nuevas tendencias teatrales. La performance: historia y evolución de las vanguardias clásicas”* (Javier Vidal: 1993) era un plagio de un texto que había sido publicado por primera vez en 1979. Aún y cuando Javier Vidal publicara el libro mucho antes de que el texto de RoseLee Goldberg fuera traducido al español, se generó una profunda y acalorada discusión sobre ¿Cuándo un texto pueda considerarse o no, un plagio? Y de ¿Por qué el supuesto “plagiador” no acusó al texto como una traducción, que bien le hubiera valido como proyecto intelectual, aún y cuando el libro de RoseLee Goldberg si aparece citado en la bibliografía del segundo texto? La consecuencia de ello, fue un profundo debate que se originó a partir del reclamo hecho por el lector incógnito a la editorial. Además, el caso se agravó cuando se analizó que tipo de perjuicios podrían recibir tanto el supuesto plagiador, como la

casa editorial, para lo que se alegó, que máxime podría acarrear daños morales y de índole intelectual a terceros, tanto y más, cuando la publicación fue inicialmente un proyecto de investigación en una prestigiosa universidad de Caracas (Universidad Católica Andrés Bello) cosa que puso en entredicho el rigor y valor intelectual de los trabajos allí presentados.

La autora de “Performance Arts” nunca hizo denuncia alguna al respecto y creemos que tampoco fue notificada del problema. El libro fue colocado fuera de circulación parcialmente y Javier Vidal Pradas, aludió en su defensa, (entre otros argumentos) el de que su texto no era un plagio porque contemplaba allí una forma digamos “libérrima” de su proceso de recolección de datos e información: algo que el mismo llamó o denominó como: la “cita creativa”. Esta alusión la hizo en defensa de su texto, tratando de demostrar su originalidad, a lo que añadió que efectivamente conocía los trabajos realizados en el libro de RoseLee Goldberg (Que además aparecen citados en el texto de Vidal) y que debido a la relación tan estrecha de la lectura que se estableció con ese libro, Vidal “trastocó” los discursos y los “confundió”, hasta tal punto, de no saber cuál era su texto y cuál el de RoseLee Goldberg. ¿Cuál era el texto original y cuál el segundo texto? Propia forma de la reflexión de Genette, en torno a los palimpsestos. Y entonces a partir de allí, lo que pondría también en entredicho, sería la presunción de cualquier texto como uno fundacional, y uno otro, como un segundo texto que se derivara de éste. Esto sería en el sentido de Borges y de sus “Ficciones”, la justificación plena que daría razón al escritor argentino para argumentar que los textos siempre son remisión de un uno, único y verdaderamente original, y que; no tendríamos entonces un segundo texto, una versión o una traducción, sino que todos serían y se convertirían en fuentes de un primer libro que fuera el absoluto. Si esta consideración borgiana, y la del palimpsesto de Genette, texto escondido dentro del texto, texto entre líneas; fuesen tomadas literalmente; no podríamos calificar al libro de Javier Vidal como plagio, copia, o en el mejor de los casos referencia de ese libro original. Cosa con la cual por supuesto yo no estoy en el menor acuerdo, aún y cuando, acepto completamente tanto la definición de palimpsesto de Genette, y la maravillosa construcción ficcional borgiana.

Cronología de un asunto

En 1979 RoseLee Goldberg publicó originalmente y en gran formato el libro “Performance: Live Art 1909 to the present” (RoseLee Goldberg: 1979) editado por la editorial Thames and Hudson Ltd. Londres.

En el año 1993 La editorial Monte Ávila Editores publicó el libro de Javier Vidal Pradas “Nuevas tendencias teatrales. La performance: historia y evolución de las vanguardias clásicas” fue una publicación que surgió a partir de un trabajo de investigación para ascender de categoría y escalafón universitario, en la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas, Venezuela, realizada esta aproximadamente entre los años 1985–1986. El trabajo presentado por “el autor” resultó para el jurado calificador tan meritorio, que se conminó al mismo, para que lo enviase a la casa editorial matriz de Venezuela, Monte Ávila Editores, y sugiriera su publicación. Así se hizo y en ese año (1993) el trabajo fue publicado. Se realizó una tirada de 3000 ejemplares que para nuestro caso es bastante. Y el libro fue un rotundo éxito de publicación.

En 1998 Editorial Destino, publicó por primera vez en español, la traducción de libro de RoseLee Goldberg. En el año 1998 llegó a Venezuela la mencionada traducción, con el título “Performance Arts: Desde el Futurismo hasta el presente” hecha por Ediciones Destino con la traducción de Hugo Mariani. Editada y publicada en España dos años antes (1996). La edición de este texto también fue limitada. Apenas hoy podremos encontrar alguno en una librería. Editorial Destino recibió los derechos de traducción y publicación en el año 1988. Durante ese mismo año, alguien a través de una carta anónima (nunca tampoco, después se hubo identificado a esta persona) denunció un presunto plagio del texto de RoseLee Goldberg. El avezado lector después de leer el libro RoseLee Goldberg “Performance Arts: Desde el Futurismo hasta el presente” (RoseLee Goldberg & Hugo Mariani: 1996) en la traducción de Hugo Mariani publicada por ediciones Destino (1996), dirigió la mencionada carta aludiendo que el libro de Vidal era al menos en un 80% idéntico al de la autora referida.

El caso fue estrepitoso para Javier Vidal y de la reputación intelectual de la cual gozaba. Concluyó con la retirada parcial de los ejemplares del plagio y con el silencio de muchos e importantes intelectuales.

Los alegatos

Pre-defensa

Javier Vidal, coloca en su texto tres aportes, a través de los cuales inicialmente podremos suponer son argumentos de una pre-defensa en torno al libro y sus relaciones con otros libros. De alguna forma creemos entender que con el objeto de rescatar su texto (no fundacional). En razón de esto Vidal en el prólogo del libro argumenta la fundamentación de su trabajo:

... Hasta este momento cuando tomo como decisión escribir algo que las nuevas generaciones deben tener entre manos para saber de dónde vienen las cosas y cuándo se bautizan y cuándo se practica su extremaunción.(Vidal 1993: 10-11)

Este trabajo es una recopilación¹ de varios libros, revistas y entrevistas que enmarcan, en especial, lo que he denominado las «vanguardias clásicas».(Vidal 1993:11)

Mi intención primordial de publicar este trabajo se debe a la desinformación que manejan las nuevas generaciones sobre «lo Nuevo»

He aquí pues un trabajo sobre la historia y la evolución de las vanguardias clásicas intitulado “Nuevas tendencias teatrales: la PERFORMANCE”.

Un trabajo que ha querido escaparse del corsé académico de las citas para dar libertad a un tema que data sobre esa misma libertad de expresión².

Una vez descubierto el plagio, el autor fue interpelado por distintos medios de comunicación nacional del País en distintas formas primero negó que existiera un caso de plagio, para las que alegó algunas consideraciones en torno a los procesos y problemas que confronta normalmente un investigador cuando realiza un proyecto de investigación:

Entre las que alegó están las siguientes.

No admitió plagio, sino que aludió a que el libro respondía a un trabajo de investigación.

“Tanto en la introducción como en la bibliografía indiqué que mi trabajo estructural está basado en la cronología histórica y documental de RoseLee Goldberg” cosa que efectivamente no es cierta, puesto que no la menciona en el capítulo introductorio en ninguna ocasión. En relación con el tema de la bibliografía, también es una copia textual de libro, en la que además incluye errores de traducción.

“Los capítulos no son textuales. Las semejanzas están dadas porque repito me basé en el libro de RoseLee Goldberg”.

“Prácticamente mi único error fue no haber entrecomillado sus palabras”

Notas extraídas del diario “El Nacional”(Andreína Gómez 1998: C8)

¹ El subrayado es nuestro.

² El subrayado es nuestro.

Las pruebas

Los capítulos

Texto: RoseLee Goldberg	Texto: Javier Vidal	Texto Traducido: Hugo Mariani
<p>Futurism 'Ubu Roi' and 'Ubu Bombance' First Futurist Evening Futurist painters become performers Manifestos on performance Instructions on how to perform Noise Music Mechanical movements Futurist ballets Synthetic theatre Simultaneity</p>	<p>Performance Futurista: Las fieras Indomables Ubú Rey y Rey de Bombancia Primera Serata Futurista La pintura es acción futura Los manifiestos performánticos ¿Cómo se diseña una performance? ¡Ruido, Maestro! ¡Más ruidos, discípulos! Geométrica Gimnasia Danzas Futuristas Teatro Futurista sintético Concomitancia.</p>	<p>Futurismo Ubu Roi y Le roi Bombance Primera velada futurista Los pintores futuristas se convierten en intérpretes Manifiestos sobre la performance Instrucciones sobre cómo interpretar Música de Ruidos Ruidos Mecánicos Ballets futuristas Teatro Sintético Simultaneidad</p>

La bibliografía

Al menos el 58% de la bibliografía utilizada por Vidal es idéntica a la usada por RoseLee Goldberg. La lista de libros citados por Vidal en total son 37, de los cuáles 21 resultan idénticas a los datos referidos por RoseLee Goldberg, incluyendo datos de fechas, números de páginas revisadas, años de las publicaciones y orden de las citas. En algunas ocasiones el texto de Vidal invierte orden en la fechas acusando errores flagrantes que dificultan el hallazgo de la bibliografía. Por ejemplo en la referencia:

Barr, Alfred H., and Georges Hugnet. 1956. *Fantastic art, Dada, Surrealism*. New York: Museum of Modern Art.

Lo correcto es:

Barr, Alfred H., and Georges Hugnet. 1936. *Fantastic art, Dada, Surrealism*. New York: Museum of Modern Art

A continuación ver la bibliografía del libro de Vidal. Los textos seleccionados en fondo de color son los que no están citados por RoseLee Goldberg:

Ades, Dawn. *El Dada y el surrealismo*.

- Aguirre, Raul Gustavo. 1982. *El dadaismo y los movimientos de vanguardia en el siglo XX*. Caracas: Fundarte.
- Apollinaire, Guillaume, LeRoy C. Breunig, and Susan Rubin Suleiman. 1972. *Apollinaire on art : essays and reviews, 1902-1918, of 20th-century art The Documents*. London: Thames and Hudson.
- Ball, Hugo, and John Elderfield. 1996. *Flight out of time : a Dada diary, The documents of twentieth century art*. Berkeley: University of California Press.
- Barr, Alfred H., and Georges Hugnet. 1936. *Fantastic art, Dada, Surrealism*. New York: Museum of Modern Art.
- Battcock, Gregory. 1984. *The art of performance : a critical anthology*. 1. ed. New York, NY: Dutton.
- Béhar, Henri. 1971. *Sobre el teatro dada y surrealista*, Biblioteca de respuesta. Barcelona: Seix Barral.
- Bonet Correa, Antonio. 1983. *El surrealismo, Grandes Temas*. Madrid: Cátedra Universidad Menéndez Pelayo.
- Bowlt, John E. 1976. *Russian art of the avant-garde theory and criticism, 1902-1934, The documents of 20th-century art*. New York: Viking Press.
- Breton, Andr. 1968. *Los vasos comunicantes*. 2 ed ed, *Serie del Volador*. Mxico: Joaquin Mortiz.
- Breton, André. 1978. *El amor loco*. 3ª ed, Joaquín Mortiz, *Del volador*. México: Joaquín Mortiz.
- . 1980. *Manifiestos del surrealismo, Punto omega (Guadarrama)*. Barcelona: Guadarrama.
- Breton, André, Richard Seaver, and Helen R. Lane. 1972. *Manifestoes of surrealism*. 1st ed, *Ann Arbor paperbacks*. [Ann Arbor]: The University of Michigan Press.
- Carter, Huntley. 1929. *The new spirit in the Russian theatre 1917-1928*. London: Bretanos.
- Central School of Art & Design, and Württembergischer Kunstverein. 1968. *50 Years Bauhaus : Special catalogue Bauhaus-Grafik ; Exhibition September 21st-October 27th 1968*. Central School of Art and Design, Southampton Row, London, W.C. 1. Stuttgart: Württembergischer Kunstverein.
- Dorfles, Gillo. 2001. *Ultime tendenze nell'arte d'oggi : dall'informale al neo-oggettuale*. 18. ed, *Universale economica Feltrinelli*. Milano: Feltrinelli.
- Duncan, Isadora, y José Antonio Sánchez. 2003. *El arte de la danza y otros escritos, Fuentes de arte*. Madrid: Akal.
- Fülöp-Miller, René. 1965. *The mind and face of bolshevism : An examination of cultural life in Soviet Russia*. San Francisco [etc.]: Harper & Row.

- El Espíritu Dada 1915-1925 Museo de Arte Contemporáneo de Caracas noviembre 1980. 1980. [Caracas: Rubel].
- Gibian, George. 1976. *Russian Modernism : culture and the avant-garde, 1900 - 1930*. Ithaca, NY [u.a.]: Cornell Univ. Press.
- Goldberg, RoseLee. 1979. *Performance : live art 1909 to the present*. London: Thames and Hudson.
- Gray, Camilla. 1962. *The great experiment : Russian Art : 1863-1922*. London: Thames and Hudson.
- . 1970. *L'avant-garde russe dans l'art moderne 1863-1922*. Lausanne (Francia): L'age d'homme.
- Huelsenbeck, Richard. 1974. *Memoirs of a Dada drummer, The documents of 20th-century art*. New York, NY: Viking Press.
- Jean, Marcel, and Arpad Mezei. 1960. *A history of Surrealist painting*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Kirby, Ernest Theodore. 1969. *Total theatre. A critical anthology*. New York: Dutton.
- Kirby, Michael, and Victoria Nes Kirby. 1971. *Futurist performance, A Dutton paperback*. New York [etc.]: Dutton.
- Klüver, Billy, and Julie Martin. 1990. *El París de Kiki : artistas y amantes, 1900-1930*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Kolocotroni, Vassiliki, Jane Goldman, and Olga Taxidou. 1998. *Modernism : an anthology of sources and documents*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laban, Rudolf von. 1920. *Die Welt des Tänzers. Gedankenreigen*. [With plates.]: pp. 262. Stuttgart.
- Lebel, Jean-Jacques, and Enrique Molina. 1967. *El happening, Ensayos (Nueva Visión). Arte y estética*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Marinetti, Filippo Tommaso. 1978. *Manifiestos y textos futuristas, [Publicaciones]*. Barcelona: Ediciones del Cotal.
- Meyerhold, V. E., and Juan Antonio Hormigón. 1972. *Textos teóricos, Comunicación (Alberto Corazón, Editor). Serie B*. Madrid: Alberto Corazón.
- Morteo, Gian Renzo, and Ippolito Simonis. 1971. *Teatro dada : Aragon, Artaud, Breton, Picabia, Ribemont-Dessaignes, Soupault, Vitrac, Tzara, Biblioteca breve de respuesta*. Barcelona: Barral.
- Raymond, Marcel. 1933. *De Baudelaire al surrealismo, Lengua y estudios literarios*. Paris: Corréard.
- Richter, Hans. 1965. *Dada : art and anti-art*. London: Thames and Hudson.
- Schlemmer, Oskar, Heimo Kuchling, Hans Maria Wringler, and Janet Seligman. 1971. *Man : teaching notes from the Bauhaus, A Bauhaus book*. London: Lund Humphries.

Tynianov, Iurii Nikolaevich, Agustín García Tirado, Juan Antonio Mendez, Viktor Borisovich Shklovskii, and Boris Mijailovich Eijenbaum. 1973. *Formalismo y vanguardia*. 2ª ed ed, *Comunicación. Serie B*. Madrid: Alberto Corazon.

Algunas de las comparaciones entre los textos

<p>Performance Art RoseLee Goldberg</p> <p>Ediciones Destino</p>	<p>Nuevas tendencias teatrales:la Performance Javier Vidal</p> <p>Monte Ávila Editores</p>
<p>La performance futurista de la primera época fue más manifiesto que práctica, más propaganda que verdadera representación. Su historia comienza el 20 de febrero de 1909 en París con la publicación del primer manifiesto futurista en el periódico de gran tirada «Le Figaro». Su autor, el acaudalado poeta italiano Fippo Tommaso Marinetti, escribiendo desde su lujosa Villa Rosa, en Milán, había escogido al público parisiense como el banco de su manifiesto de «violencia incendiaria». (Capítulo I. «Futurismo», p.11)</p>	<p>La performance futurista en sus inicios era más manifiesto que práctica, más propaganda que producción. Su historia comienza el 20 de febrero de 1909 en París, con la publicación del Primer Manifiesto futurista en el diario «Le Figaro». Su autor, el poeta italiano Filippo Tommaso Marinetti, lo escribió desde su lujosa Villa Rosa en Milán y escogió al público parisino como el blanco de su manifiesto de «incendiaria violencia». (Capítulo «Performance Futurista», p. 43)</p>
<p>Impertérrito, Marinetti congregó a pintores de Milán y sus alrededores para que se unieran a la causa del futurismo; organizaron otra velada en el Teatro Chiarella de Turín el 8 de marzo de 1910. Un mes más tarde, los pintores Umberto Boccioni, Carlo Carrá, Luigi Russolo, Gino Severini, y Giacomo Balla, con el siempre presente Marinetti, publicaron el «Manifiesto técnico de la pintura futurista (...) El 30 de abril de 1911, un año después de la publicación de su manifiesto conjunto, se inauguró en Milán la primera exposición de pinturas colectiva bajo el paraguas futurista con obras de Carrá, Boccioni y Russolo entre otros. (Capítulo I, pp. 13-14)</p>	<p>El audaz Marinetti reunió a los pintores de Milán y sus alrededores para que se unieran a la causa. Organizaron otra velada en el Teatro Chiarella de Turín el 8 de marzo de 1910. Un mes después, los pintores Umberto Boccioni, Carlo Carrá, Luigi Russolo, Gino Seveini y Giácomo Balla, junto con el siempre presente Marinetti, publicaron el «Manifiesto técnico de la pintura futurista». El 30 de abril de 1911, un año después de la publicación de su manifiesto, se exhibieron en Milán, bajo el paraguas futurista, obras de Carrá, Boccioni y Russolo, entre otros. (Capítulo «Performance futurista, p. 46)</p>

<p>Performance Art RoseLee Goldberg</p> <p>Ediciones Destino</p>	<p>Nuevas tendencias teatrales:la Performance Javier Vidal</p> <p>Monte Ávila Editores</p>
<p>Tzara llegó sin anunciarse a la casa de Picabia y pasó su primera noche en París en un sofá. La noticia de que estaba en la ciudad se extendió rápidamente y enseguida se convirtió en el centro de atención de los círculos de vanguardia, tal como había previsto. En el Café Certá y su anexo el Petit Grillon, conoció al grupo de Littérature con el cuál había estado manteniendo correspondencia, y no pasó mucho tiempo antes de que organizaran el primer acto Dadá en París (Capítulo IV. «Surrealismo», p.75)</p>	<p>Tzara llegón a casa de Picabia y pasó su primera noche en París durmiendo en el sofá. La noticia de que había llegado a la ciudad se extendió e inmediatamente fue punto de atención en los círculos de vanguardia, como él mismo ahabía anticipado. En el café Certá y su anexo el Petit Grillón, se encontró con el grupo «Littérature» con quién había entablado correspondencia y no se hizo esperar el primer evento DADA en París. (Capítulo «Performance surrealista», p. 117)</p>
<p>Artistas y artesanos con sensibilidades muy diversas (...) comenzaron a llegar a la ciudad de provincias de Weimar y se establecieron en y alrededor de la majestuosa Academia de Bellas Artes del Gran Ducado y las antiguas casa de Goethe y Nietzsche. Como profesores de la Bauhaus, estas personas asumieron la responsabilidad de varios talleres: metal, escultura, tejeduría, ebanistería, pintura mural, dibujo, vidrios de colores (...) (Capítulo V. «Bahaus», p. 97)</p>	<p>(...) Artistas y artesanos de variadas sensibilidades como Paul Klee, Wassilly Kandinsky, entre otros, comenzaron a llegar a Weimar residenciándose cerca de la Academia Grand Ducal de Bellas Artes. Este grupo se encargó de varios talleres - metal, escultura, tejido, fábrica de gabinetes, pintura, dibujo y vidrio ahumado- (...) (Capítulo «Performance Bauhaus», p. 137)</p>

El fallo

A partir de este caso concreto, intentamos estudiar la vinculación que se presenta entre el traductor y el escritor, con relación a: ¿Qué y con qué establecemos los límites entre sí de un libro y su traducción? Y la metáfora conspiradora contra el traductor de; si este ejecuta una operación que traiciona siempre al libro original, puesto que toda traducción es una “desgarradura”, un abotonamiento, o una camisa de fuerza ante la imposibilidad de que el traductor se libere de su influencia(Harold Bloom 1977); o en todo caso de: si el libro puede en mayor o menor medida ser fuente del escritor y luego del traductor. Sin embargo,

no podríamos pasarlo por alto: está claro que este problema del texto original y del texto traducido es cosa resuelta en el sentido de que la traducción no es una simple y conjetural transcripción de lenguas, y que; por lo tanto no traiciona nada, ni a nadie. Pero en el caso del plagio, esta “traición” es flagrante y destruye (o al menos eso intenta) el texto fuente, el texto original, tratando de asirse a él en todas sus formas y contenidos, es decir: en todas sus palabras. Y a ello quisiera agregar la noción de “Refundación radical” ya planteada por Umberto Eco y que él mismo define como, un caso de licencia interpretativa, porque genera un nuevo texto difícilmente reconocible del original.

En el examen de las traducciones entre lenguas, Eco se interroga constantemente sobre un problema de fondo: ¿Cuál es el límite de la negociación, es decir, cuándo una traducción altera el texto hasta el punto de volverse “otra cosa”, otro texto, es decir una “refundación radical”? (Roberto Pellerey 1990:221)

Y como se demuestra en la copia no existe este espacio, que está destinado específicamente para la traducción, sino que comporta: un único proceso de transcripción que partiría del TO y concluiría en el TM pero, esta vez, totalmente modificado. De todos modos, tampoco nos referimos a una simple transcripción de palabras, sino en el sentido de Toury a una translación de contenidos, que puedan resultar de entrada, mínimamente transferibles, y que al modo de Benjamin surjan en estos contenidos la posibilidad de fusionar el “espíritu” de dos culturas y de dos lenguas en las cuáles las palabras y las cosas puedan expresarse “similarmente” o tengan cercanías. Las relaciones y transferencias que se puedan dar por ejemplo, entre lenguas como Español e Inglés, que pudieran ser así mucho más efectivas y más procedentes que aquellas sucesivas entre Español y Chino, o Español y Finés. Y así, cualquier otro ejemplo que pudiéramos agregar.

El problema es complejo y difícil de desarrollar, pero en principio, entendemos que un plagio está sostenido de esta relación (Texto Original - Texto fuente / Transcripción) y que esa relación es translación directa y llana, sin ambages, es en concreto: de una forma directa. Al respecto de ello, citemos a nuevamente a Toury:

Un resultado inmediato de la formación y formulación de una traducción según cualquier máxima de invariabilidad es el establecimiento de un conjunto (unidireccional) de relaciones de traducción, basadas en los rasgos que los dos textos, traducción y original, comparten. Tales relaciones también pueden formar parte del concepto mismo de traducción relevante en la cultura en cuestión y puede prestársele atención directa durante el acto mismo de formación y formulación de una traducción, en la medida en que se considere necesario conservar uno u otro aspecto del texto fuente para

que una traducción cumpla las funciones que se le asignan en y por esa cultura. Sin duda, una cierta noción de "relación preferida" (o "invariante preferida") parece haber formado parte de todos los conceptos de traducción dentro de todas las culturas, dejando abierta solo la identidad de los aspectos que se considera que merece la pena conservar en cada caso particular.(Gideon Toury 1997: 83)

¿Es posible que el objeto propio de toda traducción sea la re-escritura / inter-escritura / trans-escritura, del texto, y en un momento determinado se separe del texto inicial, se vuelva independiente? A partir de toda traducción ¿Dónde o cuando se encuentra el original? Recordemos que Roman Jakobson distinguía tres tipos de traducción posibles: una intralingüística, una interlingüística y una tercera intersemiótica o de transposición(Jakobson 1963) y con ello prefijaba algunos criterios esenciales del objeto traducido. Inicialmente inferimos a partir de allí, que existen algunos diferenciales entre el texto objeto o de partida y el texto meta, y que ello se debe precisamente a alguna funciones lingüísticas que se subordinan a otras más de carácter textual. Según Jakobson, si la diferencia y la distancia entre un texto y otro queda subordinada a algunas de tipo textual, la traducción se pierde y se hace imposible, en este sentido pensamos en qué se invisibiliza. De tal manera que si la intención precisamente resulta de invisibilizar el texto primario, esto es lo que en el libro de Vidal encontramos, de allí que la operación ejercida sobre el texto por el copiator sería intersemiótica o de transposición. El objeto traducido fue deliberadamente suplantado a través de la subordinación de tipos textuales. Removido, ocultado, el texto de origen queda total y absolutamente perdido y fuera de la memoria lingüística y cultural de un grupo, de una sociedad.

Otra propuesta de lo ocurrido

El libro fundante es como diría Borges el primer y único libro. Entonces: ¿Quién escribe y qué? Y en segunda instancia pudiéramos considerar al libro inicial como el original y la traducción casi como un segundo y distinto libro. En relación con estos cuestionamientos me gustaría traer a colación dos citas que me parecen primordiales para despejar algunas de las cuestiones planteadas en este trabajo. La primera es de un ensayo intitulado "*La tarea del traductor*" trabajo que aparece en el libro de Benjamin "*Ensayos Escogidos*":

La traducción sirve pues para poner de relieve la íntima relación que guardan los idiomas entre sí. No puede revelar ni crear por sí misma esta relación íntima, pero sí puede representarla, realizándola en una forma embrionaria e intensiva.(Walter Benjamin, 1967: 131)

La segunda cita es de Gideon Toury:

Parece claro que cuando se considera un texto como traducción es porque se admite que existe otro texto, en otra cultura y en otra lengua, que tiene prioridad tanto cronológica como lógica sobre dicha traducción: no sólo se supone que tal texto ha precedido en el tiempo al que se toma como su traducción, sino que también se presume que ha servido como punto de partida y como base para la misma. (Gideon Toury, Rosa Rabadán y Raquel Merino, 2004: 75)

Inicialmente en ambos casos el texto copiado–traducido por Javier Vidal, no supera ambas definiciones. En la primera, lo que nos plantea Benjamin, deja al descubierto que hay un texto inicial en el cual nos basamos para desarrollar un fuerte mecanismo traductológico. Además que existe entre la lengua de origen (LO) y la lengua meta (LM) una estrecha relación de intimidad que le permita superar las dificultades, bordes, bandas y distancias culturales entre ambas lenguas. En cierto modo que: pensar en una u otra lengua, es también que exista, que haya puentes de comunicación de uno y otro lado. Aún y cuando ese sistema de correspondencias y equivalencias sea un puro mecanismo representacional, que sirva sólo para establecer estas cercanías, estos órdenes.

Tampoco la cita de Toury es admitida digamos parcialmente por Vidal, puesto que según Toury, una traducción supone la aceptación de otro texto inicial o fundante en otra lengua vinculados a: la relación tiempo–espacio y en el marco de una cultura. Observemos que cuando se le preguntó a Vidal sobre ello, no niega la existencia del libro original, simplemente que no acepta la denuncia de plagio porque el libro de RoseLee Goldberg lo habría usado como obra de referencia para el suyo, y a pesar de ello, lo que alega en su defensa erróneamente está desmentido por el mismo Vidal cuando en la entrevista que le hiciera el diario “El Nacional” entre otros argumentos diera el siguiente:

Entrevistador.- Pero, ¿Por qué no citó a la autora en algún pie de página o nota al margen?

Vidal.- Cuando descubrí este trabajo en Nueva York, no existía a la manera de un libro y tampoco estaba traducido. Era más bien tipo revista. Comencé a estudiarlo hacia 1981-82, y como estaba realizando mi trabajo sobre el tema del performance, construí unas fichas con el libro de Goldberg para luego hacer las traducciones. Sin embargo, mi trabajo sobre el performance también fue alimentado con otra gran cantidad de bibliografía.

Al efectuar de su original un proceso de ocultamiento, el libro que fue resultado de una traducción para su posterior copia, surgió de un palimpsesto (lo que estaba entre las líneas del libro de Goldberg como LO³, al leerlo en otra lengua que no pertenece a la suya, a la que se convierte en la LM) lo que hace es ejecutar

³ Utilizamos LO (como Lengua Original) y LM como (Lengua Meta).

una transposición de los textos y entonces, convertir al texto primario o de origen: en ese palimpsesto de donde surgió. Es decir invierte los procedimientos y de esta manera el texto primario prácticamente desaparece. La traducción admite y casi exige operaciones de *equivalencia* tal como lo define y lo explica Hurtado Albir; puesto que procede dentro de esta equivalencia la noción de *desplazamiento*, la autora Albir explica: “La equivalencia traductora no implica igualdad, prescripción, ni fijación como se hizo en los primeros planteamientos”(Amparo Hurtado Albir, 2001).

El procedimiento de *traducción* ejecutado se activó como un fuerte mecanismo de transposición y de construcción de pensamiento para forjar una teoría sobre el performance y convirtió a este *desplazamiento* (Amparo Hurtado Albir, 2008), en uno inverso.

Queda reservado y oculto el porqué el autor no pudo proponer el trabajo como traducción y no como objeto de escritura. No se explica porqué si JV había encontrado un espacio de publicación allí, no lo hizo como una muy buena traducción, las coincidencias entre la traducción de Mariani para ediciones y la de Vidal, hecha con mucha antelación son casi idénticas, en el uso del lenguaje. Es necesario acotar que en esas cercanías entre la interpretación de Mariani y la transcripción (la llamamos así por atribuirse su autoría y constituirse de esta forma en plagio) de Vidal se confirman las hipótesis de Toury y de Hurtado Albir; tanto y en cuanto a las nociones de *interdependencias* (Gideon Toury, Rosa Rabadán y Raquel Merino, 2004: 75) y las de *desplazamiento* (Hurtado Albir, 2001) respectivamente. Y según lo que nos afirma Toury, la posibilidad casi absoluta que el libro de Goldberg acoge una buena traducción, es desde nuestra perspectiva lo que enuncia Toury: «Por eso hemos considerado que las traducciones son hechos de la cultura que las acoge, y que forman parte de esa cultura y reflejan su red interna de relaciones, cualquiera sea su función e identidad» (Gideon Toury, Rosa Rabadán y Raquel Merino, 2004: 64).

Vidal encontró que el texto de Goldberg podía ser acogido por nuestra cultura y efectuó el cambio, puesto que en cierta forma las relaciones internas de pensamiento y el conglomerado de identidades entre el texto de origen y el texto meta, entre una sociedad y otra, de rangos distintos, de pensamientos distintos finalmente concurren en ciertos espacios; lingüísticos y culturales. Y son a la vez lo que Iuri Lotman ha llamado, la semiosfera.

Muchas cosas quedan en entredicho y por decir, a mi no me cabe la menor duda de que lo que en ese caso ocurrió fue un caso flagrante de plagio, a expensas de pensar en que una comunidad de lectores nunca debe ser subestimada porque a la vez se subestima una cultura. Los daños y perjuicios no son solamente morales y materiales, sino que hurgan en el trasfondo del *espíritu de dos culturas* (en

palabras de Benjamin) hoy por hoy, cada vez más la facilidad y la simplicidad conque podemos acometer estas traiciones y estos ejecutar estos actos así como dejarlos pasar prácticamente sin más ni más demuestran lo acrisolada que está nuestra cultura y el pensamiento. Vivimos según Vattimo y otros, el tiempo de las teorías débiles. Vivimos los tiempos de la derrota del pensamiento. Me apasionan los libros y sus infinitas fuerzas interiores, firmas, sellos, tipografías, juegos de lenguaje, formas, traducciones. El oficio del que plagia es la perversa metáfora del *traduttore – traditore*, del traductor traidor, de aquel que se vuelve un mercenario de la cultura y traiciona a la suya propia. El oficio real del traductor recaba en devolverle a la cultura esa frontera amplia y firme que construye todo proceso cultural. Como me parece que este trabajo está siempre incompleto quiero cerrarlo con una cita de Walter Benjamin, en su artículo que se intitula: “*Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los hombres*” y que reza lo siguiente:

La traducción es la transposición de una lengua a otra mediante una continuidad de transformaciones. La traducción rige espacios continuos de transformación y no abstractas regiones de igualdad y semejanza. La traducción de la lengua de las cosas a la de los hombres no es sólo traducción de lo mudo a lo sonoro, es la traducción de aquello que no tiene nombre al nombre. Es, por lo tanto, la traducción de una lengua imperfecta a una lengua más perfecta y no puede menos que añadir algo, es decir, conocimiento. (Walter Benjamin & H. A. Murena, 1967:98)

Bibliografía

- Benjamin, W. (1967). *Ensayos escogidos*. Buenos Aires: Sur.
- Bloom, H. (1977). *La angustia de las influencias: una teoría de la poesía*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Goldberg, R. (2004). *Performance: live art since the 60s*. London: Thames & Hudson.
- Goldberg, R., & Anderson, L. (1999). *Performances: l'art en action*. Paris: Thames & Hudson.
- Goldberg, R., & Goldberg, R. (2001). *Performance art: from futurism to the present*. New York: Thames & Hudson.
- Goldberg, R., & Mariani, H. (1996). *Performance art: desde el futurismo hasta el presente*. Barcelona: Destino.
- Gómez, Andreina. (1998). “No Acepto La Palabra Plagio”. *Diario El Nacional*, miércoles 14 de Enero de 1998, p. C8
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.

- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. [Paris: Les Editions de Minuit.
- Pellerey, R. (1997). A Traducción E as Linguas Perfectas, Destutt De Tracy E a Pasigrafía De Maimieux. *Traba de Ouro, A.*, (32), 100–130.
- Toury, G. (1997). *A Dónde nos llevan los estudios descriptivos de traducción: O ¿dónde vamos desde donde supuestamente estamos?* (M. Á. Vega & R. Martín-Gaitero, Eds.) (La Palabra Vertida: Investigaciones en torno a la Traducción.). Madrid: Editorial Complutense.
- Toury, G., Rabadán, R., & Merino, R. (2004). *Los estudios descriptivos de traducción y más allá: metodología de la investigación en estudios de traducción*. Madrid: Cátedra.
- Vega, M. A., & Martín-Gaitero, R. (Eds.). (1997). *La palabra vertida: investigaciones en torno a la traducción : actas de los VI Encuentros Complutenses en torno a la traducción* (Encuentros Complutenses en torno a la Traducción.). Madrid: Editorial Complutense.
- Vidal, J. (1993a). *Nuevas tendencias teatrales: la performance : historia y evolución de las vanguardias clásicas*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana.

Estudio sobre el uso de la coma en español a base de la sintaxis del enunciado

Study on the Use of the Comma in Spanish Based on the Syntax of the Statement

Summary

The objective of the article is to present the use of the comma in Spanish following the syntactic description of the statement. Taking the advantage of terminology concerning the classes of words and the hierarchical order of the basic units of the language, the rule of the comma in Spanish has been compiled in 12 syntactically different cases with their respective subgroups.

Resumen

El objetivo del trabajo es presentar el uso de la coma en español siguiendo la descripción sintáctico-formal del enunciado. Se pretende recopilar la norma del uso de la coma de una manera clara y bien organizada, aprovechando la terminología de las clases de palabras y el orden jerárquico de las unidades básicas de la lengua. De hecho, se mencionan grupos sintagmáticos, tipos de oraciones y cualquier otra estructura o clase de palabras que pueden formar parte del enunciado. Así pues, basándose en la sintaxis del enunciado, se distinguen 12 casos sintácticamente diferentes con sus respectivos subgrupos en los que se describe el uso de la coma.

Como es bien sabido, la coma sirve, por un lado, para marcar gráficamente pausas fónicas breves que debemos hacer al leer un enunciado, por ejemplo, *Rosa es una mujer amable, inteligente, muy alegre*. Por otro lado, sirve para organizar sintácticamente los elementos lingüísticos dentro de un enunciado. De hecho, cabe notar que, bajo un criterio sintáctico, la aparición o ausencia de la coma no siempre coincide con la verdadera necesidad de hacer o no pausa en la lectura.

Como advierte la *RAE (DPD¹, 2005, § 1.2.3 y § 3.1)*, hemos de poner coma en los enunciados muy breves que no necesitan pausa alguna al leerlas, por ejemplo, *No, señor*, lo que se debe a la norma de separar mediante coma los vocativos del resto del enunciado. Asimismo, puede haber casos en los que no ponemos coma allí donde sí se produce pausa breve en la lectura, por ejemplo, *Los*

¹ En las páginas que siguen con la sigla *DPD* nos referiremos al *Diccionario panhispánico de dudas* (véanse la bibliografía).

alumnos que no hayan entregado el trabajo antes de la fecha fijada por el profesor suspenderán la asignatura. Así pues, por razones sintácticas, poner coma entre sujeto y predicado de una oración es incorrecto.

Ahora bien, además del criterio fónico y sintáctico, a todo esto hay que añadir también la posibilidad de usar coma según las preferencias o la intención de quien escribe, pero siempre en un determinado lugar del enunciado. Se ha de tener en cuenta también la intención de quien escribe. La presencia o ausencia de la coma puede determinar cabalmente la interpretación del enunciado, puesto que una misma secuencia de palabras puede transmitir diferente información según dónde colocamos la coma o si prescindimos de ella².

En el presente trabajo se recopilan las características del uso de la coma en español bajo 12 casos sintácticamente diferentes. Los presentamos, a continuación, por el siguiente orden:

1. El uso de la coma dentro de los sintagmas
 - 1.1. Enumeraciones
 - 1.2. Aposiciones nominales
 - 1.3. Expresiones correlativas de sentido distributivo
 - 1.4. Datación de cartas y documentos
 - 1.5. Encabezamiento de una carta
 - 1.6. Numerales
 - 1.7. Presentación del autor de una obra
2. El uso de la coma en la oración simple
 - 2.1. Complementos parafraseados por “en cuanto a”
 - 2.2. Complementos parafraseados por “es lo que”
 - 2.3. Complementos circunstanciales
3. El uso de la coma en las oraciones coordinadas yuxtapuestas
4. El uso de la coma en las oraciones cuyo predicado está omitido
5. El uso de la coma con los vocativos, interjecciones, interrogaciones y exclamaciones
6. El uso de la coma con los incisos explicativos frente a las construcciones especificativas

² Es interesante mencionar que el zar Pedro el Grande tenía unos impresos preparados en los que ponía: *Matar no tener piedad*. Si quería ejecutar al reo, ponía la coma tras *matar*: *Matar, no tener piedad*. De tal modo, firmaba las penas de muerte. Por el contrario, si quería que la pena no fuera llevada a cabo, ponía la coma tras *no*: *Matar no, tener piedad*. Con ello, vemos claramente que una misma secuencia de palabras puede transmitir diferente información según dónde colocamos la coma o si prescindimos de ella. Por lo tanto, cabe asimismo tener presente que la colocación de la coma puede ser, en algunas ocasiones, portadora de un significado.

(<http://www.asmadrid.org/spanish/depto/ling/ortp/punto.htm> [30.04.2012])

- 6.1. Adjetivos explicativos vs adjetivos especificativos
- 6.2. Oraciones explicativas vs subordinadas adjetivas especificativas
- 6.3. Causales explicativas vs subordinadas causales del enunciado
- 6.4. Otras estructuras en función de incisos explicativos
7. El uso de la coma con los marcadores discursivos
8. El uso de la coma con los elementos topicalizados
9. El uso de la coma con los complementos oracionales
10. El uso de la coma con los coordinantes
 - 10.1. Coordinantes copulativos
 - 10.2. Coordinantes disyuntivos
 - 10.3. Coordinantes distributivos
 - 10.4. Coordinantes explicativos
 - 10.5. Coordinantes adversativos
 - 10.5.1. Las conjunciones *mas, aunque, sin embargo, pero*
 - 10.5.2. Los nexos *sino y sino que*
 - 10.5.3. Los nexos *salvo, excepto, menos*
11. El uso de la coma en las oraciones subordinadas
 - 11.1. Subordinadas sustantivas
 - 11.2. Subordinadas adjetivas
 - 11.3. Subordinadas adverbiales
 - 11.4. Subordinadas adverbiales impropias
 - 11.4.1. Subordinadas causales
 - 11.4.2. Subordinadas consecutivas
 - 11.4.3. Subordinadas condicionales
 - 11.4.4. Subordinadas finales
 - 11.4.5. Subordinadas concesivas
 - 11.4.6. Subordinadas comparativas
12. El uso de la coma con las formas no personales del verbo

Cabe asimismo advertir que, para una mayor claridad y comodidad de la lectura, no siempre mencionamos la fuente ni explicamos la terminología referente a la sintaxis del enunciado. Por lo tanto, remitimos al lector a la bibliografía. En la literatura allí mencionada vienen la norma del uso de la coma y la teoría sobre la sintaxis del enunciado³.

³ Sobre las unidades básicas de la lengua, la sintaxis del enunciado, la tipología oracional y las clases de palabras, consúltense los trabajos de J. Pawlik (2001), A. González Hermono, J. R. Cuenot, M. Sánchez Alfaro (1999), F. Marcos Marín y P. España Ramírez (2001), L. Gómez Torrego (2002) que incluimos en la bibliografía.

En cuanto a los ejemplos que citamos a lo largo del presente trabajo, siempre hacemos referencia a la fuente de donde provienen. Basándonos precisamente en ellos, en muchas ocasiones, formulamos reglas acerca del uso de la coma. De tal modo, pretendemos sistematizarlas de la manera más precisa y detallada posible, dado que tratamos un tema, a todas luces, muy amplio y bastante complejo en español.

1. El uso de la coma dentro de los sintagmas

Como hacen falta, por lo menos, dos palabras para poder poner coma entre ellas, partimos de un sintagma que es una agrupación de palabras que desempeñan una misma función sintáctica.

Por eso, en este primer párrafo incluimos las enumeraciones, las aposiciones nominales, las expresiones correlativas de sentido distributivo, así como la datación de cartas y documentos, el encabezamiento de una carta, los numerales y la presentación del autor de una obra.

1.1. *Enumeraciones*

La enumeración es una expresión sucesiva y ordenada de las partes de un todo que separamos entre sí mediante coma. Los miembros de una enumeración pueden ser adjetivos, sintagmas nominales o sintagmas preposicionales, como lo ilustran los siguientes ejemplos:

Luis es alegre, simpático, estudioso.

Vimos el lago, los bosques, los prados. (QDLE⁴, 2010, p. 63):

Estaba preocupado por su familia, por su trabajo, por su salud. (DPD, 2005, § 1.2.2)

Ahora bien, cuando los componentes de una enumeración son adverbios o complementos circunstanciales que encabezan la oración, entonces ponemos coma también detrás del último componente para separarlo del resto del enunciado (QDLE, 2010, p. 64):

Sí, sí, lo que usted diga.

Para estar preparado, para no perder un minuto, bajaré al portal.

No obstante, si los miembros de la enumeración que encabeza el enunciado son el sujeto de la oración o un complemento verbal, según alude la RAE (OLE⁵, 1999, § 5.2.1), no ponemos coma detrás del último miembro de la enumeración:

⁴ A continuación, con la sigla QDLE vamos a referirnos a *El Quitadudas de la lengua española* (véanse la bibliografía).

El perro, el gato y el ratón son animales mamíferos.

De gatos, de ratones, de perros no quiere ni oír hablar.

Además, cabe mencionar que existen varias maneras de terminar una enumeración. Las más usuales son (QDLE, 2010, p. 63):

El museo tiene obras de Renoir, Manet y Van Gogh.

El museo tiene obras de Renoir, Manet, Van Gogh...

El museo tiene obras de Renoir, Manet, Van Gogh, entre otros.

El museo tiene obras de Renoir, Manet, Van Gogh, etc.⁶

Ahora bien, si en la enumeración aparece una de estas conjunciones: *y*, *e*, *o*, *u*, *ni*⁷, entonces no se pone coma entre la penúltima y la última palabra de la enumeración (DPD, 2005, § 1.2.1):

Es un chico muy reservado, estudioso y de buena familia.

No le gustan las manzanas, las peras ni los plátanos.

¿Quieres té, café o manzanilla?

1.2. *Aposiciones nominales*

Las aposiciones son nombres o sintagmas nominales que sirven para aclarar o ampliar la información sobre otro nombre o sintagma nominal que los preceden. Siempre ponemos coma delante o entre las aposiciones nominales para separarlas del resto del enunciado.

Así pues, en el siguiente ejemplo, *el marido de mi hermana* es una aposición de *Adrián* (DPD, 2005, § 1.1.1):

Cuando llegó Adrián, el marido de mi hermana, todo se aclaró.

Los sobrenombres, asimismo, pueden interpretarse como aposiciones. A grandes rasgos, se escriben entre comas aquellos que funcionan como sustitutos del nombre verdadero o aparecen como apelativo calificativo, adicional (DPD, 2005, § 1.2.15):

José Martínez Ruiz, Azorín, perteneció a la generación del 98.

En cambio, no se escriben entre comas los sobrenombres que forman parte del nombre propio: *Alfonso II el Casto*. (*íbidem*)

⁵ Con la sigla *OLE* remitimos al lector a la *Ortografía de la lengua española* de la *RAE* de los años 1999 y 2010 (véanse la bibliografía).

⁶ Por lo referente a la voz *etcétera* y su abreviación (*etc.*), siempre colocamos una coma delante de ellas y un punto al final, según lo ilustra la última oración. No obstante, cabe destacar que si el enunciado continúa, ponemos coma también después de *etcétera* o su abreviación: *Te daré papel, lápiz, tinta, etc., si lo necesitas* (L. Gómez Torrego, 2002, p. 499).

⁷ Sobre las conjunciones tratamos aparte, y con más detenimiento, en el párrafo 10 del presente trabajo.

1.3. *Expresiones correlativas de sentido distributivo*

Según señala la *RAE* (*DPD*, 2005, § 1.2.6), se escribe coma para separar las expresiones correlativas de sentido distributivo del tipo:

Ojo por ojo, diente por diente.

1.4. *Datación de cartas y documentos*

Conforme con la *RAE* (*DPD*, 2005, § 1.2.17), se pone coma entre el lugar y la fecha en una carta o documento:

Madrid, 7 de abril de 2012

Asimismo, ponemos coma entre el nombre que designa un día de la semana y la fecha: *Sábado, 7 de abril de 2012*

Dicho sea de paso que al final de la datación no ponemos punto.

1.5. *Encabezamiento de una carta*

Hay que tener presente que no usamos coma después de los nombres propios que aparecen en los encabezamientos de las cartas junto con las fórmulas de saludo.

Como advierte la *RAE* (*DPD*, 2005, § 3.4), poner coma, en tal caso, es un anglicismo ortográfico que es incorrecto en español:

*Querido Luis,

*Hola Juan,

En vez de la coma debemos poner dos puntos después del nombre propio:

Querido Luis:

Hola, Juan:

Además, como se puede apreciar en el último ejemplo, la coma sí ha de aparecer, pero entre la interjección *hola* y el nombre propio⁸. En el caso de *hola*, en los encabezamientos de las cartas podemos usar también los signos de exclamación:

¡Hola, Juan!

1.6. *Numerales*

En lo concerniente a los numerales, distinguimos tres casos del uso de la coma.

En primer lugar, separamos con una coma el número del edificio del nombre de la calle en las direcciones (*DPD*, 2005, § 1.2.18):

Calle del Sol, 34

⁸ Véanse el párrafo 5 del presente estudio donde tratamos el uso de la coma con los vocativos y las interjecciones.

En segundo lugar, escribimos una coma en la bibliografía, en concreto, entre el nombre de una colección y el número del volumen (*DPD*, 2005, § 1.2.19):

Biblioteca de Autores Españoles, 24

En tercer lugar, la coma separa también los decimales de los números enteros, lo que se clasifica como el uso no lingüístico de la coma (*DPD*, 2005, § 4):

3,1416

1.7. *Presentación del autor de una obra*

Cuando mencionamos el nombre del autor después de haber citado su obra, es conveniente separarlo con comas del resto del enunciado, como lo muestra el siguiente ejemplo (*DPD*, 2005, § 1.2.16):

La escultura “El pensador”, de August Rodin, es la más conocida de su autor.

Además de ello, la coma debe escribirse también en la bibliografía cuando se invierte el orden de poner primero el nombre y después el apellido (*DPD*, 2005, § 1.2.20):

Bello, Andrés. Gramática...

2. El uso de la coma en la oración simple

Por un lado, recordemos que poner coma entre sujeto y predicado de una oración, por razones sintácticas, es incorrecto (*QDLE*, 2010, p. 66):

**Los padres de mi vecino, vinieron a tomar café.*

No obstante, conviene hacer notar que esta incorrección queda anulada cuando entre sujeto y verbo intercalamos un inciso⁹, que siempre se separa por comas del resto del enunciado (*ibídem*):

Los padres de mi vecino vinieron a tomar café.

Los padres de mi vecino, que son muy agradables, vinieron a tomar café.

Por otro lado, cuando el orden natural de la oración: *sujeto + verbo + complementos*, que no requiere coma, está cambiado y se presenta así: *complemento + (sujeto) + verbo*, en ciertos casos, se crea una posibilidad de poner coma después del complemento.

Precisamente de ello tratan los siguientes subpárrafos.

2.1. *Complementos parafraseados por “en cuanto a”*

Como apunta la *RAE* (*DPD*, 2005, § 1.2.10.a), cuando el complemento directo, indirecto o de régimen se antepone al sujeto y admite una paráfrasis

⁹ Véanse el párrafo 6 del presente trabajo.

encabezada por *en cuanto a*, es opcional usar coma para separarlo del resto del enunciado:

Hijos (,) tienen cuatro.

Parafraseando: *En cuanto a los hijos, tienen cuatro.*

De dinero (,) no hablamos nunca.

Parafraseando: *En cuanto a dinero, no hablamos nunca.*

Sin embargo, ya se recomienda poner coma cuando el complemento antepuesto tiene cierta extensión:

La costumbre de hacer regalos a los niños cuando terminan las clases, nunca la hemos seguido en casa.

2.2. *omplementos parafraseados por “es lo que”*

No ponemos coma, en cambio, cuando los complementos o atributos antepuestos admiten una paráfrasis encabezada por *es lo que* o *es el que* (DPD, 2005, § 1.2.10a):

Vergüenza debería darte.

Parafraseando: *Vergüenza es lo que debería darte.*

Muy contento estás tú.

Parafraseando: *Muy contento es lo que estás tú.*

2.3. *Complementos circunstanciales*

Por lo que atañe a los complementos circunstanciales, sí ponemos coma cuando encabezan la oración, a no ser que sean cortos (OLE, 2010, p. 316):

Desde aquellos calurosos días del verano pasado, no tenemos noticias tuyas.

Dentro de pocos días tendrá noticias nuestras.

3. El uso de la coma en las oraciones coordinadas yuxtapuestas

La coma siempre separa las oraciones yuxtapuestas que son oraciones simples que carecen de nexo alguno:

Llegué, vi, vencí. (DPD, 2005, § 1.2.2)

Además, las oraciones en relación de yuxtaposición pueden también tener valor distributivo o expresar distinto modo:

Unos se ganaban la vida cazando, otros pescando, los demás cultivando los campos¹⁰.

Descansa, estás agotado. (QDLE, 2010, p. 64)

¹⁰ La RAE (DPD, 2005, § 1.2.6).

4. El uso de la coma en las oraciones cuyo predicado está omitido

Focalizaremos ahora nuestra atención tanto en la oración simple como en la oración compuesta.

En el primer caso, ponemos coma en el lugar del verbo que se ha omitido por estar sobrentendido (*DPD*, 2005, § 1.2.5):

Nueve por tres, veintisiete.

Por lo que concierne a las oraciones compuestas, se pone coma para separar dos partes del enunciado cuando el verbo de la última oración está elidido por estar sobrentendido:

Los que no tengan invitación, por aquella puerta. (ibídem)

Asimismo, el verbo de la última oración puede estar omitido por haber sido mencionado con anterioridad. En tal caso, se pone punto y coma (;) para separar el sujeto u otro elemento gramatical de la oración que lo precede, y coma para separar el sujeto del complemento verbal:

Su hijo mayor es rubio; el pequeño, moreno. (ibídem)

Por último, conviene resaltar que cuando una de las partes del enunciado con un verbo elidido, o las dos, son muy cortas, tenemos la opción de prescindir de la coma:

Quizás irá en tren y quizás (,) en coche. (QDLE, 2010, p. 64)

5. El uso de la coma con los vocativos, interjecciones, interrogaciones y exclamaciones

Los vocativos, que son nombres propios o pronombres personales tónicos, son voces que pueden aparecer junto a cualquier tipo de enunciado: oraciones simples, compuestas o frases.

Siempre ponemos coma detrás y delante de estos elementos oracionales (*DPD*, 2005, § 1.2.3):

Javier, no quiero que salgas tan tarde.

Has de saber, muchacho, que tu padre era un gran amigo mío.

Las interjecciones y las locuciones interjectivas también se separan por coma del resto del enunciado (*DPD*, 2005, § 1.2.4):

Bah, no te preocupes.

No sé, ¡ay de mí!, cuánto tiempo más voy a poder soportarlo.

Interesa observar que la interjección *vaya*, como explica L. Gómez Torrego (2002, p. 249), funciona como un intensificador de sustantivos y de adjetivos. De hecho, igual que el exclamativo *qué* no se separa mediante coma:

¡Vaya problema!

A no ser que aparezca con otra interjección:

¡Vaya, hombre!

Respecto a las construcciones interrogativas y exclamativas, siempre las separamos mediante coma del resto del enunciado:

¡Hola!, me alegro mucho de veros. (DPLE¹, 1998)

De estos discos, ¿cuál te gusta más?

El mismo principio se aplica a los apéndices confirmativos tales como *¿no?*, *¿verdad?*:

Te ha gustado, ¿verdad? (M. Moliner, 2001)

No obstante, no ponemos coma delante de las construcciones interrogativas o exclamativas cuando están precedidas por las conjunciones *y* y *pero* en función enfática:

Y ¿qué hora dices que es? (DPLE, 1998)

Pero ¡qué barbaridad! (DPD, 2005, § 3.3)

6. El uso de la coma con los incisos explicativos frente a las construcciones especificativas

El inciso es una estructura sintáctica que se intercala entre comas, guiones o paréntesis dentro de una oración para aportar una información parcial, sobre todo, aclaratoria. Pueden ser incisos, por ejemplo, los sustantivos o sintagmas nominales en función de aposiciones¹², entre otros. Los que tratamos a continuación son adjetivos explicativos, oraciones explicativas, oraciones adjetivas explicativas, oraciones causales explicativas y las demás construcciones sintácticas en función *explicativa* que, volvamos a subrayarlo, siempre requieren el uso de la coma. Las cotejaremos con las estructuras en función *especificativa* (adjetivos especificativos, oraciones subordinadas adjetivas especificativas y oraciones subordinadas causales del enunciado), que, en cambio, siempre aparecen sin coma.

¹¹ Bajo la sigla *DPLE* presentamos el *Diccionario Primario de la lengua española* (véanse la bibliografía).

¹² Recordemos que se presenta el uso de la coma con las aposiciones en el párrafo 1.2 del presente estudio.

6.1. *Adjetivos explicativos vs adjetivos especificativos*

Los incisos representados por los adjetivos en función explicativa se separan por comas del resto del enunciado y siempre están pospuestos al sustantivo. Con el adjetivo en función explicativa sólo se añade una característica más del antecedente sin modificar su extensión significativa. Su omisión no impediría la comprensión del mensaje:

Los soldados, cansados, volvieron al campamento con dos horas de retraso (los soldados estaban cansados y por eso llegaron con retraso)¹³.

La flor, mustia, dejaba caer sus pétalos. (QDLE, 2010, p. 62)

Al contrario, si los adjetivos tienen función especificativa, no se escriben entre comas, puesto que añaden una característica que modifica la extensión significativa del antecedente:

Los soldados cansados volvieron al campamento con dos horas de retraso (del total de los soldados, algunos, los que estaban cansados, llegaron con retraso)¹⁴.

La flor mustia dejaba caer sus pétalos (a la flor mustia se le caían los pétalos, a las demás no)¹⁵.

6.2. *Oraciones explicativas vs subordinadas adjetivas especificativas*

Los incisos formados por las oraciones en función explicativa son comentarios, explicaciones que aclaran algo o añaden información sin modificar extensión significativa del sustantivo.

Por consiguiente, pueden omitirse sin hacer incomprensible el mensaje. Al leerlas, se pronuncian entre pausas con un tono de voz más bajo y en la escritura las ponemos entre comas:

Mi hermano, como sabes, es un magnífico deportista. (OLE, 2010, p. 314)

Mi hijo ha aprobado, lo que me hace muy feliz. (L. Gómez Torrego, 2002, p. 341)

*Se presentó a comer, dime tú si no es para matarlo, con diez amigotes y sin avisar*¹⁶.

Asimismo, pueden ser incisos las oraciones o proposiciones¹⁷ adjetivas explicativas:

¹³ La RAE (DPD, 2005, § 1.1.2).

¹⁴ La RAE (DPD, 2005, § 1.1.2).

¹⁵ *El Quitadudas de la lengua española* (2010, p. 62).

¹⁶ Consúltense la RAE (DPD, 2005, § 1.1.3).

¹⁷ Por ejemplo, M. Marín Francisco y P. España Ramírez (2001, p. 229) utilizan la terminología de *proposiciones adjetivas explicativas*.

La casa, que está al borde del mar, es muy luminosa (se explica que la casa de la que se habla está al borde del mar)¹⁸.

Por el contrario, si la oración tiene función especificativa, o sea, restringe o delimita la extensión significativa o referencial del sustantivo-antecedente, entonces en la lectura forma un solo grupo fónico con el sustantivo sin pausa ni comas en la escritura. Se trata aquí de las oraciones subordinadas adjetivas especificativas, también denominadas *restrictivas*¹⁹:

La casa que está al borde del mar es muy luminosa (se especifica que, de entre todas las casas que hay en una zona determinada, se habla de la que está situada al borde del mar)²⁰.

Amén de ello, lo notable es que si el sustantivo-antecedente es un nombre propio o un pronombre personal tónico, sólo son posibles las oraciones adjetivas explicativas que siempre separamos mediante comas:

Quédatelo tú, que lo sabrás apreciar mejor. (QDLE, 2010, p. 282)

Rusia, que ha sufrido un violento temporal, sigue en estado de alerta.
(*ibídem*)

En lo tocante a las subordinadas adjetivas especificativas, nunca tienen un pronombre personal como antecedente y sólo, en un caso concreto, pueden aparecer con nombres propios. Como señalan los autores de *El Quitadudas de la lengua española* (2010, p. 282), cuando el nombre propio designa diversas realidades que se pueden diferenciar, y no única realidad, es posible la aparición de la subordinada adjetiva especificativa sin comas:

La España que conocieron nuestros abuelos tiene poco que ver con la España actual.

Por otra parte, interesa acentuar que las subordinadas adjetivas especificativas admiten también la alternancia entre el modo indicativo y el subjuntivo:

Me he comprado un piso que tiene vistas al mar. (QDLE, 2010, p. 281)

Busco un piso que tenga vistas al mar. (*ibídem*)

Ahora bien, las oraciones adjetivas explicativas, en cambio, pueden estar introducidas por los relativos *quien, quienes, el cual* (y sus variantes), según aporta L. Gómez Torrego (2002, p. 339):

Me vendieron un coche, el cual tenía más de 100.000 km.

Saludé a tu padre, quien me recibió con simpatía.

¹⁸ La RAE (DPD, 2005, § 1.1.2).

¹⁹ *El Quitadudas de la lengua española* (2010, p. 281).

²⁰ Véanse la RAE (DPD, 2005, § 1.1.2).

A no ser que vayan precedidos de preposición. En tal caso, dichos relativos aparecen en oraciones subordinadas adjetivas especificativas que siempre van sin coma:

Esta es la chica con quien / la cual salgo.

Además, serán incisos explicativos las oraciones adjetivas encabezadas por los relativos *el cual* (con sus variantes) y *cuyo, cuyos, cuya, cuyas* cuando forman parte de estructuras partitivas con pronombres indefinidos (*alguno, ninguno*), o números cardinales.

Citemos de nuevo a L. Gómez Torrego (2002, p. 339):

Tengo tres alumnos, ninguno de los cuales es mujer.

Me han regalado un libro, dos de cuyas hojas son ilegibles.

Sin embargo, resulta relevante subrayar que el relativo *cuyo* (y sus variantes) puede introducir tanto las oraciones subordinadas adjetivas especificativas como las oraciones explicativas (*ibídem*):

Vino a verme una mujer cuyo marido me conocía.

La hija de Juan, cuya casa está próxima a la mía, salió para París.

Además de ello, tanto oraciones explicativas como subordinadas especificativas pueden estar precedidas por las preposiciones seguidas por los relativos *el que, la que, los que, las que*:

Era un comerciante con el que manteníamos relaciones.

Vivía como uno de los lobos, entre los que había escogido vivir.

Al final, cabe mencionar el uso de las comas con los paréntesis, ya que los incisos, aparte de entre comas, pueden aparecer también entre guiones o paréntesis. Así pues, cuando utilizamos paréntesis, hemos de poner coma detrás de él (L. Gómez Torrego, 2002, p. 499):

Con el doctor (y lo digo sin que él se entere), he aprendido mucho.

6.3. Causales explicativas vs subordinadas causales del enunciado

Las oraciones causales introducidas por la conjunción *porque* se dividen en las oraciones causales de la enunciación, llamadas lógicas o explicativas, y en las oraciones subordinadas causales del enunciado, llamadas también causales propiamente dichas.

En lo tocante al uso de la coma con las dichas oraciones, citemos lo que explica al respecto la *RAE* (*DPD*, 2005, § 1.2.8c):

“Se escribe coma (...) ante oraciones causales lógicas o explicativas, también llamadas «de la enunciación»: *Ha llovido, porque está el suelo mojado*. Por el contrario, las causales puras o reales, también llamadas «del enunciado», no

se introducen mediante coma: *El suelo está mojado porque ha llovido*. La diferencia entre un tipo de causales y otro es que las causales propiamente dichas expresan la causa real del hecho enunciado en la principal (*El suelo está mojado porque ha llovido*: la lluvia es la causa real de que el suelo esté mojado), mientras que las lógicas o explicativas no introducen la causa real de lo expresado en la oración principal, sino el hecho que permite al que habla afirmar o enunciar la oración principal (*Ha llovido, porque está el suelo mojado*: lo que me lleva a afirmar que ha llovido es que el suelo está mojado).”

Por nuestra parte, a continuación, proponemos un criterio de índole sintáctico-semántica para reconocer estos dos tipos de oraciones causales.

Así pues, para reconocer la subordinada causal del enunciado (que nunca se escribe con una coma), proponemos sustituirla por la locución conjuntiva consecutiva *por eso*. Si tal sustitución, semánticamente hablando, es posible, significa que *por eso* implica en su lectura la causa real de la acción del verbo principal:

Se ha sentado porque está nervioso.

Se ha sentado por eso.

En cambio, para reconocer las oraciones causales de la enunciación que siempre se separan mediante coma de la oración principal a la que complementan, proponemos sustituir sólo la conjunción *porque* por la locución conjuntiva consecutiva *por eso*, dejando la oración subordinada intacta. Si tal sustitución, desde el punto de vista semántico, es posible, significa que *por eso* introduce la razón por la que el emisor sospecha que se produce la acción principal. De este modo, se crea una oración consecutiva que también, *nota bene*, se separa mediante coma de la oración principal:

Está nervioso, porque se ha sentado

Está nervioso, por eso se ha sentado.

Desde luego, el criterio en cuestión excluye la compatibilidad con las subordinadas causales del enunciado. Volvamos al ejemplo mencionado más arriba para comprobarlo:

Se ha sentado porque está nervioso.

**Se ha sentado, por eso está nervioso.*

Semánticamente hablando, la segunda oración no da el mismo sentido que la primera: *Se ha sentado porque está nervioso*. De ahí, empleamos el asterisco.

Analógicamente, el criterio propuesto para el reconocimiento de las subordinadas causales del enunciado producirá una interpretación sin sentido al aplicarlo con las oraciones causales explicativas:

Juan está enfermo, porque tiene mal aspecto.

Juan está enfermo, por eso tiene mal aspecto.

**Juan está enfermo por eso.*

6.4. *Otras estructuras en función de incisos explicativos*

Primero, las locuciones interjectivas pueden ser incisos explicativos:

Tus rosquillas, ¡qué delicia!, son las mejores. (DPD, 2005, § 1.1.3)

Segundo, cualquier otra construcción sintáctica que añade un comentario aparte, una explicación o una precisión:

Toda mi familia, incluido mi hermano, estaba de acuerdo. (DPD, 2005, § 1.1.4)

Asimismo, podemos considerar como inciso explicativo una palabra que se repite para introducir una explicación a lo mencionado anteriormente. En tal caso, ponemos coma delante de dicha palabra (DPD, 2005, § 1.2.13):

Se compró la mejor moto que había en el mercado, moto que se estropeó muy pronto.

7. El uso de la coma con los marcadores discursivos

Estamos aquí delante de los adverbios o locuciones (adverbiales, preposicionales o conjuntivas) que sirven para estructurar y ordenar el enunciado. Marcan la sucesión de los eventos e introducen también explicaciones, ejemplos, consecuencia, finalidad, etc. Sintácticamente, son elementos marginales, no relacionados con la predicación oracional. Aunque pueden ocupar cualquier lugar dentro de la oración, con frecuencia, la encabezan, separándose siempre por coma o comas del resto del enunciado. A título de ejemplo, observemos qué posición puede ocupar la locución conjuntiva *por consiguiente* en el seno de la oración (L. Gómez Torrego, 2002, p. 241):

Ya me he curado; por consiguiente, ya puedo salir a la calle.

Ya puedo, por consiguiente, salir a la calle.

Ya puedo salir, por consiguiente, a la calle.

He trabajado mucho y, por consiguiente, necesito un descanso.

Dado que sobrepasa los límites de este trabajo enumerar y clasificar todos los marcadores discursivos del español, que sirvan como representantes unos cuantos: *en primer lugar, primero, ante todo, para empezar, a continuación, por fin, por último, para terminar, por un lado, por otro lado, por ejemplo, así, así pues, ahora bien, por lo menos, sin embargo, no obstante, al parecer, en tal caso, en fin, a pesar de todo, en efecto, por tanto, además, asimismo, por ello, sin duda, desde luego,*

dicho sea de paso, a propósito, incluso, en cambio, en suma, de hecho, con todo, cosas así, para eso, y viceversa, en concreto, para mí, según yo, en mi opinión, que yo sepa, en otras palabras, en tal caso, etc.:

A pesar de todo, conseguiremos nuestro objetivo. (DPD, 2005, § 1.2.12)

Los antónimos, en cambio, tienen significados opuestos. (DPD, 2005, § 1.2.11)

Merecen comentario aparte los marcadores discursivos *sí* y *no* que también se separan por coma:

Sí, vendré.

No, no quiero nada.

No obstante, el adverbio *sí* no exige coma cuando expresa afirmación enfática de la oración que la contiene:

Esto sí lo haré (GDULE²¹, 2003).

Ni tampoco cuando está seguido de *que* para dar fuerza a la afirmación expresada:

Tu casa sí que es bonita. (Clave, 2012)

8. El uso de la coma con los elementos topicalizados

Separamos por coma los elementos topicalizados que se refieren a contenidos de los que el hablante va a escribir o decir algo, y que aparecen encabezando una oración. Son, por ejemplo, los adverbios terminados en *mente* y las locuciones tales como *en cuanto a*, *a propósito de*, *respecto de*, *con respecto a*, *en relación con*, *con referencia a*, *a tenor de*, *por lo que concierne a*, *de acuerdo con*, *en lo relativo a*, *hablando de*, *en lo que respecta a*, *desde el punto de vista*, etc.

En cuanto a Felipe, se trata de un gran artista. (L. Gómez Torrego, 2002, p. 261)

Lingüísticamente, esa frase es agramatical. (ibídem)

9. El uso de la coma con los complementos oracionales

Los complementos o modificadores oracionales son adverbios o locuciones adverbiales que modifican a toda la oración y no solo a uno de sus elementos. Semánticamente, manifiestan la actitud del emisor ante lo expresado. Pueden

²¹ Con la sigla *GDULE* designamos el *Gran Diccionario Usual de la Lengua Española* (véanse la bibliografía).

aparecer al principio, en medio o al final de la oración, siempre separados mediante coma o comas:

He aquí unos ejemplos del vasto repertorio de los complementos oracionales: *generalmente, posiblemente, naturalmente, efectivamente, en definitiva, por regla general, por suerte, afortunadamente, francamente, sinceramente, lamentablemente*, etc.:

Efectivamente, el tren salía a las y media. (OLE, 2010, p. 318)

No creo que vuelva por aquí, francamente. (*ibídem*)

Por otra parte, incluimos aquí también algunos adverbios y locuciones en función de complementos circunstanciales de tiempo (*mientras, antaño, actualmente, después, luego, de mayor, desde niño*, etc.), y las fórmulas de cortesía tales como *lo siento, por favor*:

Me pasas el pan, por favor. (GDULE, 2003)

Mientras, hizo lo que debía y todo salió bien. (DPD, 2005, § 1.3)

De mayor, seré arquitecto. (L. Gómez Torrego, 2002, p. 351)

10. El uso de la coma con los coordinantes

Los coordinantes son conjunciones o locuciones conjuntivas que unen palabras, sintagmas u oraciones que no mantienen entre sí ninguna relación de dependencia sintáctica. Distinguimos los coordinantes copulativos, disyuntivos, distributivos, consecutivos, adversativos y explicativos.

10.1. *Coordinantes copulativos*

Incluimos aquí las conjunciones *y* (con su variante *e*), *ni*, el nexos correlativo *tanto ... como...*, y los nexos *como tampoco* y *así como*. La conjunción *y* y los nexos *tanto... como...*, *así como* expresan suma o adición. La conjunción *ni* y el nexos *como tampoco* unen términos u oraciones que expresan negación.

Ahora bien, ponemos coma delante de la locución conjuntiva *así como*:

Habló de la actividad de la empresa, así como de los beneficios obtenidos.
(Clave, 2012)

En cambio, no ponemos coma entre los términos u oraciones unidas por los coordinantes copulativos *y*, *ni*, *tanto... como*, *como tampoco*:

Vino solo y se fue acompañado. (*ibídem*)

Ni lo sé ni me importa. (*ibídem*)

No se lo dije a Juan como tampoco a su hijo. (L. Gómez Torrego, 2002, p. 233)

Me hicieron regalos tanto mi padre como mi madre. (*ibídem*)

Tampoco la usamos si repetimos la conjunción *y* o *ni* para obtener un efecto más expresivo, lo que representa la figura retórica del polisíndeton:

Me vio y me saludó y me dio un abrazo y todo. (L. Gómez Torrego, 2002, p. 232)

No tengo ni perros ni pájaros ni gatos. (*ibídem*)

No obstante, separamos mediante coma las conjunciones *y* y *ni* cuando introducen secuencias sintáctica o referencialmente distintas, que no constituyen elementos de la misma enumeración:

Pintaron las paredes de la habitación, cambiaron la disposición de los cuadros, pusieron alfombras nuevas, y quedaron encantados con el resultado. (DPD, 2005, § 2.3)

Ni lee, ni juega, ni ve la tele, ni nada. (A. González Hermoso *et al.*, 1999, p. 190)

Asimismo, se escribe coma delante de la conjunción *y* cuando la secuencia que introduce no se refiere a la secuencia que la precede inmediatamente, sino a todo el predicado anterior:

Pagó el traje, la corbata y la camisa, y salió de la tienda. (DPD, 2005, § 2.2)

O cuando hay un inciso delante o después de la conjunción *y*:

Mi abuelo, que era un gran aficionado a la poesía, y el maestro del pueblo fundaron una revista literaria. (DPD, 2005, § 2.6)

Mi madre vino a verme y, además, me trajo un regalo²².

En lo que sigue a continuación, enumeramos los casos cuando el uso de la coma es admisible, aunque no obligatorio.

Primero, es frecuente poner coma delante de la conjunción *y* cuando la primera oración tiene cierta extensión (OLE, 1999, § 5.2.2):

Los instrumentos de precisión comenzaron a perder su exactitud a causa de la tormenta, y resultaron inútiles al poco tiempo.

Segundo, también se puede usar coma cuando las oraciones coordinadas tienen sujetos distintos:

La mujer salía de casa a la misma hora todas las mañanas, y el agente seguía sus pasos sin levantar sospechas. (DPD, 2005, § 2.4)

Tercero, la coma es admisible, aunque no necesaria, cuando la conjunción *y* es sustituible por la conjunción adversativa *pero*:

Juan dio un regalo al niño, y a Pedro no le gustó. (L. Gómez Torrego, 2002, p. 498)

²² L. Gómez Torrego (2002, p. 233).

10.2. *Coordinantes disyuntivos*

Las conjunciones disyuntivas indican alternativas que se oponen. La realización de una de ellas excluye la de las demás. Son *o* y su variante *u* que pueden, asimismo, repetirse para enfatizar la alternativa entre términos u oraciones coordinadas.

Con respecto a la coma, no la ponemos delante de las conjunciones disyuntivas:

¿Te espero o me voy? (Clave, 2012)

O vienes o te quedas. (L. Gómez Torrego, 2002, p. 258)

Tampoco la ponemos si repetimos la conjunción para dar más énfasis a lo que expresamos (el polisíndeton). Lo ejemplifica el siguiente verso de Vicente Aleixandre²³:

Ven, que quiero matar o amar o morir o darte todo.

Ahora bien, la conjunción *o* puede, del mismo modo, aparecer en compañía de las locuciones conjuntivas con valor distributivo tales como *o bien, sea, ya, ya sea*. Cuando el orden de la aparición es el siguiente: la locución conjuntiva ... más la conjunción *o...*, entonces no usamos comas:

Lo harás ya sea porque te guste o porque te lo pido yo.

No obstante, según aclara L. Gómez Torrego (2002, p. 235), cuando la locución conjuntiva aparece después del término introducido por la conjunción *o*, entonces sí que ponemos coma delante de la locución conjuntiva:

O comemos en mi casa, o bien vamos a un restaurante.

Además, podemos poner coma delante de la conjunción *o* cuando la primera oración tiene cierta extensión o cuando hay sujetos distintos. En tal caso, su uso es admisible, aunque no obligatorio (DPD, 2005, § 2.4):

O vienes conmigo antes de que pierda la paciencia, o te quedas aquí para siempre.

En cambio, siempre se escribe coma cuando la secuencia que introduce la conjunción *o* se refiere a la primera secuencia y no a la que está inmediatamente delante de ella:

No sé si ir de vacaciones a Francia o Italia, o quedarme en casa. (DPD, 2005, § 2.2)

O también cuando hay incisos delante o detrás de la conjunción *o* (DPD, 2005, § 2.6):

Puedes venir con nosotros o, por el contrario, quedarte en casa todo el día.

²³ El poema titulado “Ven, siempre ven” (<http://www.poemas-del-alma.com/vicente-aleixandre-ven-siempre-ven.htm> [05.03.2012]).

Finalmente, cabe mencionar que hemos de separar mediante coma la secuencia con los correlativos disyuntivos de la oración principal cuando ésta última tiene un verbo en modo imperativo. Lo ilustran los siguientes ejemplos (Clave, 2012):

O es feo o es guapo, aclárate.

Aclárate, o es feo o es guapo.

10.3. *Coordinantes distributivos*

Los coordinantes distributivos forman así llamadas correlaciones distributivas que pueden ser *ya sea..., ya sea...; sea..., sea...; bien..., bien...; o bien..., o bien...; ya..., ya...; ora..., ora...*²⁴. Las construcciones coordinadas distributivas, igual que las disyuntivas, expresan alternancia entre dos o más opciones. La realización de una opción excluye la de las demás. La diferencia básica entre los dos tipos de coordinadas tiene un carácter puramente sintáctico, puesto que en las distributivas cada alternativa está precedida de un nexo.

En cuanto al uso de la coma, conforme con la *RAE* (*DPD*, 2005, § 1.2.6), se escribe una coma delante de cada una de las secuencias introducidas por coordinantes correlativos de valor distributivo:

Organizaremos la fiesta, bien en tu casa, bien en la mía.

Si los coordinantes en cuestión encabezan la oración, ponemos coma detrás de ellos si el enunciado continúa (L. Gómez Torrego, 2002, p. 235):

Ya seas bueno, ya seas malo, te querremos siempre.

Por el contrario, no usamos coma delante de la primera coordinante distributiva siempre y cuando forme una unión sintagmática muy estrecha con el verbo principal. Por ejemplo, si un verbo con su complemento (*ibídem*):

Tomaba ora la pluma, ora la espada.

Para terminar, mencionemos que la brevedad de las secuencias que introducen los correlativos distributivos, a su vez, también determina la ausencia de las comas:

Iré o bien hoy o bien mañana. (Clave, 2012)

10.4. *Coordinantes explicativos*

Los coordinantes explicativos unen dos términos u oraciones, de las cuales una aclara el significado de la anterior o las anteriores. Separamos con comas las locuciones conjuntivas explicativas que son *es decir, esto es, o sea (o sea, que)*:

Estas dos palabras son sinónimas, es decir, significan lo mismo. (OLE, 1999, § 5.2.8)

²⁴ Esta última correlación distributiva pertenece al registro culto, literario.

El valor explicativo tiene, asimismo, la conjunción *o* que indica equivalencia y aclara de una manera distinta un término o expresión anterior. No ponemos coma delante de la conjunción *o* si el enunciado es corto y sólo incluye un término:

Don Juan o el burlador de Sevilla. (GDULE, 2003)

Al contrario, ponemos comas al comienzo y al final del término introducido por la conjunción *o* cuando está intercalado en una oración como inciso explicativo:

La anchoa, o boquerón, es el pez que más me gusta. (DPLE, 1998)

10.5. Coordinantes adversativos

Los coordinantes adversativos aportan el significado de oposición total o parcial de los segmentos unidos. Son representados, ante todo, por *pero*, *sino*, *mas*, *aunque*, *sin embargo* y *sino que*. El valor adversativo lo aportan también los nexos *salvo*, *menos*, *excepto*. Veamos ahora, con más detenimiento, el uso de la coma con los susodichos coordinantes.

10.5.1. Las conjunciones *mas*, *aunque*, *sin embargo*, *pero*

El uso de la coma con *mas*, *aunque* y *sin embargo* en su valor adversativo no presenta dificultades. Siempre les antepone una coma (GDULE, 2003):

No tenía gran talento, mas lo suplía con su bondad.

Es una casa muy bonita, aunque le falta decoración.

Tengo motivos para enfadarme, sin embargo no lo haré.

En cuanto al uso de la coma con la conjunción *pero*, los manuales mencionados en la bibliografía del presente trabajo²⁵ se muestran unánimes a la hora de presentar la teoría: usamos coma ante oraciones coordinadas adversativas introducidas por *pero*²⁶. Por poner unos ejemplos:

Hazlo si quieres, pero luego no digas que no te lo advertí. (DPD, 2005, § 1.2.8a)

Quería asistir, pero no pudo. (QDLE, 2010, p. 65)

*Ayer fui al partido, pero no me gustó el espectáculo de los hinchas*²⁷.

²⁵ Cf. L. Gómez Torrego (2002, p. 499), el DPD (2005, § 1.2.8a), la OLE (2010, pp. 319-328), el QDLE (2010, p. 65).

²⁶ Cabe mencionar de paso que no ponemos coma delante de la locución adjetiva o adverbial *pero que muy*, que se antepone a adjetivos y adverbios para enfatizar lo que expresan:

Han hecho un dibujo pero que muy bonito. (GDULE, 2003)

Se lo pasó pero que muy bien. (GDULE, 2003)

²⁷ L. Gómez Torrego (2002, p. 499).

No obstante, tanto en otras páginas de los mismos manuales como también en diccionarios y en prensa²⁸ abundan ejemplos en los que no se pone coma delante de *pero* sin que exista una norma establecida que explique los criterios de tal opción:

*¿Le gustaría a usted estar junto a un hombre o una mujer que dice que lo / la ama pero que usted sabe está pensando todo el tiempo en su antiguo amor?*²⁹

Daniel fue pero llegó tarde. (QDLE, 2010, p. 262)

Intenté ayudarte pero me equivoqué. (L. Gómez Torrego, 2002, p. 236)

El proyecto es bueno pero muy utópico. (Clave, 2012)

*Simple pero ordenado, enérgico pero sereno, trabajador pero no obsesivo al mango*³⁰.

Además, ni la extensión de la secuencia introducida por *pero* ni las clases de palabras que la forman (adjetivos, locuciones adverbiales, etc.) constituyen criterio alguno a la hora de poner coma, dado que hay ejemplos sintácticamente parecidos tanto con la coma como sin ella:

Es guapo pero estúpido. (GDULE, 2003)

Es guapo, pero muy antipático. (DPLE, 1998)

Todo ello nos inclina a plantearnos la siguiente pregunta: ¿será facultativo, por lo tanto, el uso de la coma o habrá un cambio de interpretación motivado por su falta?

Empecemos, pues, por el caso de la presencia de la coma.

Ponemos coma delante de *pero* cuando tiene valor adversativo propiamente dicho, o sea, cuando a raíz de su presencia se contraponen dos ideas. Como aclara la RAE (NGLE, 2009, § 31.10c):

“Normalmente, una de ellas se expresa en el término de dicha conjunción, mientras que la otra, opuesta a la primera, se infiere del primer segmento coordinado. Así, en “Estoy muy ocupado, pero lo atenderé” se contraponen dos informaciones: la primera es ‘Lo atenderé’; la segunda es ‘No lo atenderé’. La primera ha sido expresada en la segunda parte de la oración; la segunda es la opuesta a ella y se INFIERE o se deduce de la primera afirmación. Así pues, el uso de “pero” es adecuado porque de la afirmación “Estoy muy

²⁸ Por lo que concierne a la prensa, véanse “La coma y el *pero*” de Ana María Vigar Tauste (<http://www.ucm.es/info/especulo/cajetin/comapero.html> [09.04.2012]).

²⁹ En la *Nueva gramática de la lengua española* de la RAE (2009, § 31.10a). NGLE, en adelante.

³⁰ M. Moliner (http://www.diclib.com/cgi-bin/d.cgi?l=es&page=search&p=pero&vkb=0&base=examples_es_short&prefbase=&st=4&category=ca t103 [17.04.2012]). Consúltense más ejemplos con la conjunción *pero* en M. Moliner (véanse la bibliografía).

ocupado” sería natural o esperable deducir ‘No lo atenderé’. El uso de la conjunción “pero” implica, consiguientemente, la negación implícita de alguna inferencia esperable.”

Además, dicha oposición puede darse también entre dos interferencias³¹. Sea cual sea, es la oposición de dos ideas la que caracteriza las construcciones adversativas que siempre separamos mediante coma:

La casa es pequeña, pero cómoda. (M. Moliner, 2001)

Cosas así, pasemos ahora a los casos de la falta de la coma.

A la vista de los ejemplos recogidos, formulamos una hipótesis de que al no poner coma delante de la conjunción *pero*, lo que introduce no expresa la oposición, objeción total o parcial de dos ideas, como lo hace en su valor propiamente adversativo, sino que se asemeja a la conjunción copulativa *y*. Así pues, introduce una información de igual importancia informativa que la de la oración principal. Semánticamente, *pero* pasa a indicar suma o adición de informaciones y es sustituible por la conjunción *y*:

No anduve mucho pero me cansé. (L. Gómez Torrego, 2002, p. 236)

Parafraseando: *No anduve mucho y me cansé.*

Es listo pero antipático. (*ibídem*)

Parafraseando: *Es listo y antipático (a la vez).*

Además, fijémonos que la conjunción *y*, analógicamente, admite la coma antepuesta cuando pasa a denotar otro valor que el copulativo, por ejemplo, el adversativo:

Le aconsejé que no comprara esa casa, y no me hizo caso. (DPD, 2005, § 2.5)

10.5.2. Los nexos *sino* y *sino que*

El uso de la coma con los coordinantes adversativos *sino* y *sino que* se somete a unos criterios bien definidos que recogemos del *DRAE*³².

Así pues, se usa la coma cuando la conjunción adversativa *sino (que)*:

³¹ “En otros casos, la oposición tiene lugar entre DOS INFERENCIAS, cada una de las cuales se deduce de uno de los segmentos coordinados. Así, si en el debate sobre la contratación de un jugador de fútbol alguien dice “Es muy habilidoso, pero tiene muchas lesiones”, no estará contraponiendo los significados de estos dos segmentos (es decir, ‘ser habilidoso’ y ‘tener muchas lesiones’), sino las inferencias o las deducciones que se obtienen de ellos. La primera inferencia viene a ser ‘Deberíamos contratarlo’, y se obtiene de “Es muy habilidoso”. La segunda es ‘No deberíamos contratarlo’, y se obtiene de “Tiene muchas lesiones”. Así pues, ‘ser habilidoso’ se interpreta como una cualidad positiva en relación con el posible contrato, mientras que ‘tener muchas lesiones’ se interpreta como cualidad negativa en relación con el posible contrato.” (NGLE, 2009, § 31.10d)

³² http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=sino [18.03.2012]

- contraponen un concepto afirmativo a otro negativo que se expone anteriormente:

No lo hizo Juan, sino Pedro.

No quiero que venga, sino, al contrario, que no vuelva por aquí.

- denota adición de otro u otros elementos al enunciado:

No solo por entendido, sino también por afable, modesto y virtuoso, merece ser muy estimado.

Al contrario, no ponemos coma cuando la conjunción adversativa *sino* (*que*):

- denota idea de excepción:

Nadie lo sabe sino Antonio.

- equivale a *tan solo, solamente*:

No te pido sino que me oigas con paciencia.

10.5.3. Los nexos *salvo, excepto, menos*

Como afirma la RAE (DPD, 2005, § 1.2.7), es conveniente poner coma delante de los nexos *salvo, excepto, menos*:

Los pobres lo perdonan todo, menos el fracaso.

Igual que delante de los nexos tales como *a excepción de, exceptuando*, etc.:

Nadie parece estar al caso del debate parlamentario, exceptuando los periodistas³³.

11. El uso de la coma en las oraciones subordinadas

La subordinación tiene lugar dentro de la oración compleja cuando las oraciones componentes están en relación de dependencia sintáctica. Una de ellas, llamada *oración subordinada*, depende sintácticamente de otra, denominada *oración principal*. Según la función que la oración subordinada puede desempeñar dentro de la oración compleja, se distinguen los siguientes subtipos: oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas, adverbiales propias e impropias.

11.1. *Subordinadas sustantivas*

Es de suma importancia recordar que, a diferencia del polaco, en español las oraciones subordinadas sustantivas no requieren coma para separarlas de la oración principal. El uso de la coma en tales estructuras es incorrecto en español.

³³ M. Moliner (<http://www.diclib.com/cgi-bin/d.cgi?l=es&page=search&p=exceptuando&vkb=0&base=moliner&category=cat4> [18.04.2012]).

Siguiendo a los autores de *El Quitadudas de la lengua española* (2010, pp. 264-278), presentamos a continuación los subtipos de oraciones subordinadas sustantivas según la función que desempeñan dentro de la oración compleja. Citamos también unos ejemplos que ilustren claramente la falta de la coma.

Así pues, las subordinadas sustantivas pueden ejercer la función de:

- sujeto: *Me gusta que la gente sea sincera. Es desagradable que digas eso.*
- complemento directo: *Quiere que se lo digas. Opino que no.*
- complemento de régimen: *María se olvidó de que yo la esperaba.*
- complemento indirecto: *Dáselo a quien te lo pida.*
- complemento agente: *La vacuna fue presentada por quienes la descubrieron.*
- complemento circunstancial: *Eva lo compró sin que lo supiéramos.*
- complemento del nombre: *Tiene esperanzas de que sea cierto.*
- complemento de un adjetivo: *Estoy contento de que estés aquí.*
- atributo: *Manuel es quien te lo preguntó.*
- complemento indirecto: *Dáselo a quien te lo pida.*
- complemento agente: *la vacuna fue presentada por quienes la descubrieron.*

11.2. *Subordinadas adjetivas*

Las oraciones subordinadas adjetivas, llamadas también de relativo, desempeñan en la oración compleja la función de un adjetivo, o sea, la de modificador de un sustantivo que es su antecedente. Van introducidas por un pronombre o adverbio relativo.

Recordemos que en el párrafo 5.2 del presente trabajo ya hemos señalizado que, a diferencia de las oraciones adjetivas explicativas que actúan en forma de inciso, no se usa la coma con las oraciones subordinadas adjetivas especificativas.

Tampoco la ponemos delante de las subordinadas adjetivas introducidas por adverbios relativos *donde*, *cuando* y *como* (A. González Hermoso *et al.*, 1999, p. 193):

Ese no es el modo como debes leer.

Di el día cuando naciste.

Puso el pan en el cajón donde le había dicho.

Ni la usamos después o delante de las subordinadas adjetivas sustantivadas que siempre aparecen sin antecedente expreso. Van introducidas por el artículo seguido del relativo *que* (por ejemplo, *Lo que necesita es tranquilidad^{B4}*), o por los relativos *quien*, *quienes*, *cuanto*, *cuanta*, *cuantos*, *cuantas*.

³⁴ A. González Hermoso *et al.* (1999, p. 193).

Siguiendo a L. Gómez Torrego (2002, p. 338), las funciones que pueden desempeñar estas oraciones adjetivas sustantivas, que aparecen sin coma, son propias de los sustantivos.

Son, pues, las funciones de:

- sujeto: *El que / Quien busca halla.*
- complemento directo: *Entonces conocí a quien / a la que es mi mujer.*
- complemento indirecto: *Tienes que escribir la carta a quien (al que / a la que) tú sabes.*
- complemento de régimen *Me acuerdo mucho del que / de quien tú hablas tanto.*
- complemento circunstancial: *Como de lo que gano con las clases.*
- atributo: *Ese chico es el que necesitamos.*
- complemento del sustantivo: *La casa del que / de quien tiene dinero es más confortable.*
- complemento del adjetivo: *Estáte pendiente de quien (del / de la que) entre por la puerta.*
- complemento del adverbio: *Gano más de lo que crees.*

11.3. *Subordinadas adverbiales*

Las oraciones subordinadas adverbiales desempeñan funciones propias de un adverbio o un sintagma adverbial, siendo complementos circunstanciales de tiempo, lugar y modo. Sus respectivos conectores pueden ser: *cuando, mientras, apenas, antes de que, después de que, etc.; donde, por donde, de donde, a donde, etc.; como, tal y como, según, etc.*

Por lo que concierne al uso de la coma, no la colocamos si las susodichas subordinadas adverbiales vienen después de la oración principal, según lo ilustran M. Marín Francisco y P. España Ramírez (2001, p. 341):

Cogimos el tren rápidamente después de visitar a tu hermana.

En cambio, usamos coma cuando las oraciones subordinadas adverbiales se anteponen a la oración principal:

Después de visitar a tu hermana, cogimos el tren rápidamente.

A no ser que la subordinada sea breve. En tal caso, como postula la *RAE* (*OLE*, 2010, p. 328), no se suele poner coma:

Cuando quieras nos marchamos.

11.4. *Subordinadas adverbiales impropias*

Las oraciones subordinadas adverbiales impropias establecen con la oración principal una relación de causa-consecuencia real o potencial. Pueden ser subordinadas causales, consecutivas, condicionales, concesivas y finales.

Por lo concerniente al uso de la coma, cada uno de los arriba mencionados subtipos merece una presentación aparte que presentamos a continuación.

11.4.1. *Subordinadas causales*

Las subordinadas causales expresan la causa o razón de lo anunciado en la oración principal. La introducen conjunciones o locuciones conjuntivas como *porque*³⁵, *dado que*, *puesto que*, *pues*, *ya que*, *como*, *a causa de que*, *gracias a*, *debido a*, etc.

Siempre usamos coma delante de *pues*, *puesto que*, *ya que*, *dado que*. Por poner un ejemplo:

Están en casa, pues tiene la luz encendida. (OLE, 1999, § 5.2.7c)

Cuando encabezan la oración, también se separan por coma de la oración principal:

Ya que has venido, quédate a cenar. (GDULE, 2003)

En cambio, no se pone coma con los nexos tales como *debido a*, *gracias a*, *a causa de* tanto delante de las oraciones subordinadas como delante de las construcciones nominales que también puede encabezar, y lo que ilustran los siguientes ejemplos:

No pude venir debido a la huelga de trenes. (GDULE, 2003)

Los campos se inundaron a causa de las fuertes lluvias. (Clave, 2012)

He aprobado gracias a que me ayudasteis. (L. Gómez Torrego, 2002, p. 353)

No obstante, sí colocamos una coma después de las secuencias que introducen cuando encabezan la oración:

A causa de su afición al alcohol, perdió su empleo. (GDULE, 2003)

Las oraciones causales pueden introducirse, asimismo, por la conjunción *que*. En tal caso, se pone coma en la escritura y se hace una pausa al pronunciarlas:

Cierra la ventana, que tengo frío. (QDLE, 2010, p. 291)

Al final, cabe acentuar que la conjunción *como* con valor causal siempre encabeza la oración y se separa mediante coma del resto del enunciado:

Como no me avisasteis, no he podido venir. (QDLE, 2010, p. 290)

³⁵ Hemos presentado el uso de la coma con la conjunción *porque* en el párrafo 6.3 del presente trabajo.

11.4.2. Subordinadas consecutivas

Las subordinadas consecutivas expresan la consecuencia de la causa indicada en la oración principal: *Has regado, así que la tierra está mojada.*

Como vemos, ponemos coma delante de las subordinadas consecutivas que vienen introducidas por las conjunciones y locuciones consecutivas como *conque, así que, de manera que, de modo que, luego, por tanto, por lo tanto, por consiguiente, por eso, por ello, de ahí que*, etc.:

Prometiste acompañarle, conque ya puedes ponerte en marcha. (OLE, 1999, § 5.2.7b)

*No encontró a sus amigos, luego se quedó solo.*³⁶

Hacía un día maravilloso, así que decidí bajar a la playa. (GDULE, 2003)

El ladrón conocía la combinación, por eso no sonó la alarma. (ibídem)

No obstante, cuando el nexos consecutivo aparece con la conjunción y antepuesta (por ejemplo, *y por eso, y por ello, y por lo tanto*), encontramos los ejemplos tanto con la coma como sin ella:

Tenía mucho carisma y por eso ganó las elecciones. (ibídem)

Está enfermo, y por ello debe guardar cama. (QDLE, 2010, p. 293)

Por otra parte, dado que las conjunciones y locuciones conjuntivas presentadas en este párrafo pueden funcionar tanto como nexos consecutivos como marcadores discursivos³⁷, recordemos que, en este último caso, se separan del resto del enunciado, o bien mediante comas, o bien mediante un punto y coma antepuesto y una coma pospuesta:

No tengo dinero; por lo tanto, no lo puedo comprar. (ibídem)

Hoy es sábado y, por lo tanto, nos iremos al campo. (L. Gómez Torrego, 2002, p. 371)

11.4.3. Subordinadas condicionales

Las subordinadas condicionales, llamadas prótasis, mantienen una relación condicional o hipotética respecto a la principal, llamada apódosis. Las conjunciones y locuciones conjuntivas condicionales pueden ser, verbigracia, *si, a condición de que, en caso de que, con solo que, con tal de que, siempre y cuando, siempre que, como, cuando*, etc.

Respecto al uso de la coma, no la ponemos si el orden dentro de la oración es el siguiente: *apódosis y prótasis*:

Compraría muchas cosas si fuera rico. (QDLE, 2010, p. 293)

³⁶ En M. Marín Francisco y P. España Ramírez (2001, p. 203).

³⁷ Véanse al respecto el párrafo 7 del presente trabajo.

No obstante, si cambiamos el orden, entonces ponemos coma para separar la oración principal de la subordinada:

Si fuera rico, compraría muchas cosas. (ibídem)

No obstante, si la subordinada es muy breve, puede prescindirse de la coma:

Si lo sé no vengo. (DPD, 2005, § 1.2.10b)

En las oraciones condicionales pueden aparecer también sintagmas preposicionales o expresiones del tipo: *yo que tú, yo en tu lugar*, etc. Por regla general, encabezan la oración y siempre se separan mediante coma del resto del enunciado:

Con tu ayuda, saldremos adelante. (L. Gómez Torrego, 2002, p. 362)

Yo que tú, buscaría una casa más económica.

11.4.4. Subordinadas finales

Las subordinadas finales indican la finalidad o el objetivo de la acción que expresa la oración principal. Las conjunciones y locuciones conjuntivas finales son, por ejemplo, *para, a, a fin de, porque*, etc.

Ahora bien, nunca ponemos coma delante de las subordinadas finales (L. Gómez Torrego, 2002, p. 242):

Me callo a fin de que podáis oír mejor.

Trabajo para que podáis comer.

La coma, en cambio, va a aparecer delante de las oraciones finales introducidas por la conjunción *que* (L. Gómez Torrego, 2002, p. 357):

Vuélvete, que te veamos.

Y también, delante de las subordinadas finales en forma negativa y sin nexo alguno (*ibídem*):

Voy a quitar el coche, no sea que me multen.

Se abrigó bien, no fuera a enfriarse.

11.4.5. Subordinadas concesivas

Las subordinadas concesivas indican una objeción que se opone a la oración principal, aunque no excluye su cumplimiento. Las conjunciones y locuciones conjuntivas concesivas son, verbigracia, *aunque, por más que, por mucho que, a pesar de que, pese a que, además de que, si bien, aun cuando*, etc.

En cuanto al uso de la coma, no la ponemos cuando la subordinada concesiva sigue a la oración principal:

Saldremos a la calle aunque llueva. (QDLE, 2010, p. 297)

Por el contrario, la ponemos siempre y cuando haya cambio de dicho orden:

Aunque estoy malo, no faltaré a la cita. (DRAE³⁸)

Con respecto a las oraciones concesivas introducidas por la locución *a pesar de que*, debemos recalcar que siempre se escribe una coma entre las oraciones componentes sin que importe el orden:

Me iré, a pesar de que me lo han prohibido terminantemente. (GDULE, 2003)

A pesar de que salí tarde de casa, llegué a tiempo a la reunión. (Clave, 2012)

Por lo que atañe a las fórmulas repetitivas en modo subjuntivo con valor concesivo, se separan por coma del resto del enunciado si se anteponen a él:

Quiéras o no quiéras, iré a tu casa. (L. Gómez Torrego, 2002, p. 359)

Lo hará quiera o no quiera.

11.4.6. Subordinadas comparativas

Las subordinadas comparativas expresan el grado de igualdad, de superioridad o de inferioridad. Los nexos comparativos son, por ejemplo, *tanto... como...*, *tanto como ...*, *tan... como...*, *más ... de lo que...*, *menos... de lo que...*, etc.

Nunca separamos con coma las subordinadas comparativas (QDLE, 2010, p. 298):

No es tan listo como parece.

Hay tantos platos como comensales se sientan a la mesa.

Está más lejos de lo que creía.

Ni tampoco las oraciones subordinadas comparativas condicionales introducidas por los nexos del tipo: *como si*, *igual que si*, *lo mismo que si*:

Truena como si fuera a llover. (GDULE, 2003)

12. El uso de la coma con las formas no personales del verbo

El infinitivo junto con preposición, el gerundio y el participio constituyen formas no personales del verbo. Pueden funcionar como oraciones subordinadas adverbiales propias e impropias, expresando diferentes valores: temporal, condicional, concesivo, causal y modal.

Por lo que atañe al uso de la coma, no la ponemos cuando las formas no personales del verbo aparecen detrás de la oración principal:

Lo vimos saliendo del metro.

Nos dimos cuenta de todo al llegar Juan.

A menos que la oración principal sea de cierta extensión:

³⁸ http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=aunque [27.04.2012]

El caballero andante va de un lugar a otro sin quedarse mucho tiempo en ninguno, buscando aventuras en las que participar. (DPLE, 1998)

O bien cuando el gerundio desempeña una función explicativa o aclaratoria (P. García Madrazo *et al.*, 1993, p. 421):

Escribe tres ejemplos, usando las palabras apropiadas para cada caso.

En cambio, sí ponemos coma cuando colocamos el gerundio, el participio y el infinitivo al comienzo de la oración. En tal caso, modifican toda la oración y reciben el nombre de *construcciones* o *cláusulas absolutas* (L. Gómez Torrego, 2002, pp. 350-351):

Terminada la clase, los alumnos salieron al recreo.

Al acercarnos todos a la mesa, se cayó la botella.

Caminando Juan por la calle, se produjo una explosión.

No obstante, no ponemos coma detrás del gerundio que encabeza la oración cuando no le acompaña ningún complemento verbal:

Hablando se entiende la gente.

Bibliografía

- Diccionario *Clave* (2012). Grupo SM. Versión electrónica: <http://www.smdiccionarios.com> [28.03.2012]
- Diccionario de la Real Academia Española. Vigésima segunda edición. Versión electrónica: <http://www.rae.es/rae.html> [20.03.2012]
- Diccionario Primario de la lengua española (1998). Madrid, Espasa Calpe, 1111 pp.
- El Quitadudas de la lengua española, 4 en 1.* (2010). VV. AA. Barcelona. VOX, 589 pp.
- García Madrazo P., Moragón Gordón C., Múniz García J. (1993). *Lengua castellana COU*. Zaragoza, Edelvives, 456 pp.
- Gómez Torrego L. (2002). Gramática didáctica del español. Madrid, Ediciones SM, 543 pp.
- González Hermoso A., Cuenot J. R., Sánchez Alfaro M. (1999). *Gramática de español lengua extranjera*. Madrid, Edelsa, 271 pp.
- Gran Diccionario Usual de la Lengua Española (2003). Barcelona, Larousse, 1856 pp.
- Marcos Marín F., España Ramírez P. (2001). *Guía de gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, 404 pp.
- Moliner M. (2001). *Diccionario de uso del español*. Versión electrónica: <http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?l=en&base=moliner&page=showindex> [23.04.2012]
- Pawlik J. (2001). *Selección de problemas de gramática española*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 282 pp.
- Real Academia Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Fragmentos en versión electrónica: http://www.juanmanuelinfante.es/attachments/108_NUEVA%20ORTOGRAF%C3%8DA%20DE%20LA%20LENGUA%20ESPA%C3%91OLA.pdf [14.05.2012]

- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Sintaxis*. Madrid, Espasa Libros, Vol. 2, 1962-3885 pp.
- Real Academia Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Artículos temáticos: *La coma*. Versión electrónica:
<http://buscon.rae.es/dpdI/SrvltGUIBusDPD?lema=coma> [17.03.2012]
- Real Academia Española (1999). *Ortografía de la lengua española*. Versión electrónica:
http://www.anle.us/usr/rte/file/ortografia_1999.pdf [09.05.2012]

RECENZJE
REVIEWS

Attitudes in Eighteenth-Century English Periodicals: How the Enlightened literate saw themselves and others

Author:

Alan FLOYD

Publisher: Scholar's Press, Saarbrücken / Germany, 2013

ISBN: 978-3-639-51093-5

Pages: 153

Reviewed by:

Hadrian Aleksander LANKIEWICZ

The University of Gdańsk,

Department of Scandinavian Studies and Applied Linguistics

hadrian.lankiewicz@ug.edu.pl

We are all familiar with the time capsule idea, a set of cache of goods or information for posterity organized on completion of an undertaking or a memorable event. Depending on the occasion, the historical freeze may contain various artifacts of daily use, personal belongings or even samples of food and materials, etc. It is done with the aim to directly communicate a flavour of the time, often with a personal touch. This cultural phenomenon attracted the attention of professionals, time capsule historians, who, among other things, evaluate the informative potential of their contents. William Jarvis (2002) points out that the majority of things in the time capsules is of little historical value calling them “useless junk”. Selection of a written word medium such as newspapers or magazines seems to be a reasonable choice to illustrate the sociocultural dimension of the times.

Alan Floyd may be seen as one of the time capsule researchers (a classification which he might be surprised at), delving into eighteenth-century English periodicals and offering a picture of the English “Enlightenment Era”. Focusing on the attitudes of the upper classes that emerge from the magazine pages, he allows for the trickle-down effect to wider audiences constituting the literate community of Britain (p. 25) with regard to the elapse of time, common problems and preferences, pastimes, attitudes towards education, art as well as macro-categories vibrant in the “Age of Reason” delineating the book’s chapters.

The eighteenth century witnessed a remarkable development of press and subsequently of public opinion. Thus, being an invaluable source of information, the periodicals present a challenge for historians and an unfathomable source for

other researchers hunting for the spirit of the past. Periodicals performed versatile functions: from mere reporting, considering, advising, reflecting to pure entertainment. Alan Floyd illustrates the century's "unquenchable thirst for printed matter" stating that in England itself "by 1800, 250 periodicals had seen the light of day" (p. 6). The author deserves praise for the going through a vast corpus of periodicals, the endeavour requiring arduous "combing through texts" in the old-fashioned way due to the lack of digitalized versions, as he admits in the introduction. Presentation of the corpus with a short description of most popular periodicals, their mission statements, character and style, field of specialization etc., helps the reader anchor in the epoch before the subject-matter is disclosed. It encourages the reader to assume a critical stance to the content presented in the course of the book without it being necessary to resort to outside sources. Thus, the author allows for the possibility of alternative interpretations. He himself takes a moderate, well-informed stance in drawing conclusions regarding society at large seeing the written word as somehow "distanced from the real world" (p. 6). The last reservation needs the assumption of the bridge between periodical contributor and target audiences, owners and editors of the periodicals before drawing legitimate conclusions pertaining to general opinions dictating social behavior; the author proves to be fully aware of this and should be given credit for this well-balanced approach. The analysis of the material reprinted from other sources is very informative in this regard.

The century-long study of this new medium requires the assumption of the dynamic approach. The books is also adequate in this regard. The author takes accounts of the fact that the whole process of editing as well as potential readership evolved markedly towards the end of the century with the general growth of literacy as the century progressed.

The books presents an interesting project of making the most of the time capsule information contained in the periodicals to delve into the mentality of the "pre-Darwinian or pre-evolutionary outlook on society and the world that surrounded" (p. 2) magazine contributors of the time. The subtitle of his book limits his attitudinal consideration only to the enlightened and literate of the "upper and upper-middle classes" (p. 2). Nonetheless, as the author stresses, with England being a "pioneer in many social and scientific fields" (p. 2), delving into the "common mind" of the formative social elite offers precious insights into the social history underlying political decisions. It is a vital issue if one takes into account the Enlightenment, the era opening new horizons for the intellectual potential of the human being.

Being a researcher of the past, he bears in mind the modern reader, making language adjustment to avoid the necessity of additional explanations which might

be discouraging or demotivating for the audience. The same refers to the evaluation of the look and content of periodicals. Comparisons with present-day magazines offer the potential reader of the book a tangible frame of reference, which may be very helpful and it should be perceived as an asset of the book, devoid of illustrations, paralleled by the similar scarcity in the periodicals themselves. Language focus receives separate attention in his considerations, the author imparting the importance of linguistic issues to the reader by stating that “an understanding of attitudes is impossible without considering elements of the language” (p. 1). Then, he consistently weaves the fabric of his narrative by strengthening the pattern giving attention to certain discursive practices, expressions, or words (e.g. the key word “science” itself, p. 98).

The essence of the book has been enclosed largely in six chapters. In the opinion of the reviewer, introduction and conclusion, although essential, should technically remain unnumbered and in the present review are not considered as chapters. Thus the analysis proper of the subject-matter subject matter starts in chapter two, devoted to attitudes towards the press freedom. The author duly considers the perception of political and social freedom, drawing a historical outline of documents, underscoring the liberty of expression in Britain. He perceives this freedom in the broader perspective of educational needs, enhanced communication and industrialization, and (after Habermas) the emergence of a bourgeois “public sphere (p. 25). The diversity of topics covered by the periodicals, as well as a very critical stance regarding delicate political issues offer an image of Britain as a quite tolerant and liberal country with “a new socially mobile public culture” (p. 33). Nonetheless, this does not mean that the press was invulnerable to political decisions for many reasons, with financial subsidies having possibly the most direct influence.

Chapter three considers attitude towards social class. England is presented as a country in which “distribution of social power was unashamedly hierarchical, hereditary and privileged, and inequality was justified throughout this century (p. 43) and “this wellbeing encouraged confidence and complacency in the upper classes reflected in some periodicals” (ibid.). This largely negative attitude towards lower the classes is evidenced in opinions presented in some of the periodicals. Basically, dichotomous social stratification dictated the lifestyle and shaped ambitions of the slowly emerging middle class having little political say within the British electoral system. The whole country seemed to be living by two different standards: those for the rich and the poor. Citing numerous extracts for the periodicals, the author demonstrates the inequalities as justified by the political and legal system being in the power of the privileged literate. In a sense, the author questions a common opinion worked out by political historians of why

England avoided the social upheaval and political unrest triggered by the pulling down of the Bastille by claiming that “it would be naïve to put down the absence of an all-out French-styled revolution to the fact that it was supposedly far more democratically than the rest of the continent, as the popular wisdom has it in Britain” (46). Examples of riots and attitudes expressed in the papers cast new light on this alleged democracy fencing off the privileged from the totally dispossessed who were beyond any help and expected to be “obedience, patience, and being satisfied with your lot” (p. 56) by those at the helm.

Chapter four focuses on attitudes towards morality as a principal value perceived mostly in deontic modality. Eighteenth-century English society seemed to be preoccupied with reforming manners and behaviours. The author states that “in fact, hardly any stories in any of the magazines are told without a moral meaning being attached to them” (p. 58). One interesting element is the fact that this morality was of a sober secular version “based on observation of nature, the Classics, reason and humanism rather than on the Bible and Christian religion” (ibid.) with the moral standpoint of quelling human passions in favour of reason. Preaching includes moderation and decorum. Again double standards were taken for granted, those exercised by the rich and a set of rules “for the lower orders” (p. 62). Subsequently, the author allocates a separate subchapter to morality related areas such as tolerance and intolerance, consent to which, as he duly notices, has always depended on whether agreement to it threatened the established position of those in power. Since “the English upper classes felt that their position was secure” (p. 65) journalists exhibited courage to problematic tissues such as nationalism, France and French Revolution, and the field of broadly conceived education hidden in the term of “broadening the mind”.

In chapter five, the author extracts attitudes to science, reason and religion constituting the spirit of the century as it emerges from the magazine pages. The written word coverage presents evidence that the “Age of Reason” was more than a purely philosophical fixation meaning developments related to scientific rationalism, but that it also functioned as a secular and intellectual *spiritus movens* of the epoch. One should not forget that secularism, putting forth the separation of government institutions and the people from religious rules and teaching, which constitutes the basis for modern Western societies, achieved its full apogee in the “Age of Enlightenment” (Nadon, 2013). This did not entail disbelief in the divine order of natural things (p. 86). Throughout the chapter and its subchapters the author exemplifies the percolation of science and reason with convincing clippings from a variety of sources and representing such remote domains as philosophy, literature, agriculture, medicine, biology, and practical life. Finally, the “Age of

Reason” is presented as celebration of individuality and one’s own intellectual potential as a counterbalance to blind faith and fanaticism.

The attitudes to women, as presented in chapter six, were governed by the principle of a *status quo* of the sexes “widely assumed to be the natural order of the world” (p. 107) with inequality being “being inherent to human existence” (ibid.) and sanctioned by God. Subsequent subchapters offer text excerpts building the feeling of “fair sex” treatment, even if only on compassionate grounds. Nonetheless, separate standards for men and women were a norm sanctioned by the mercantile nature of marriage, meaning total disempowerment of the latter. Despite low social status, magazines are informative about some women doing quite well in the entrepreneurial business as the owners of coffee-houses, shops and brothels or as stock exchange investors. Some women became politically engaged fighting for their rights. This struggle oscillated between Bluestockings, a socially moderate middle class movement and the revolutionary feminism of Wollstonecraft. Ultimately, the author envisages the portrait of female book writers and periodical contributors demonstrating how readership, and eventually the authorship, reinforced their social position and solidified female outlook on the world as a legitimized one. This image contrasts strikingly with the male voyeuristic portrayal of women in a condescending and paternalistic style.

Lastly, the author calls attention to attitudes towards nature. This apparently loosely related issue is made a central metaphor to the understanding of the Enlightened mind, seeing it basically in a pre-Darwinian fashion as “a pre-established divine order” (p. 135) “and not part of a living process”. In this section of the book the prevalent concern seems to be given to linguistic aspects offering invaluable interpretations of possible symbolic associations related to the natural environment. Attitudes towards nature emerging from periodicals reflect contrasting philosophies, the Newtonian mechanistic vision of nature, epitomizing the rational aspect of the “Age of Reason” against the sentimentalist one standing for “reflectivity and refined feeling shared among individuals via the all-important faculty of sympathy as contrasted by Frazer (2010: 4) as a “A tale of two Enlightenments”. The author of the book under revision does not make this distinction, but the analysis seems to corroborate this distinction by the juxtaposition of logical natural world of the Almighty and female personifications of nature as embodied in the modern notion of “ecofeminism”.

In more general terms, the book demonstrates that Eighteenth-century society rested firmly on the view of a fixed hierarchy and “natural order of society”, of the governors and the governed. This outlook was supported by science dominated with Cartesian-Newtonian paradigm and “only a slice of enlightened society (...) ready to accept the advances in psychology, botany,

biology and so on (p. 2). No wonder that such a society was obsessed with morality and related values. This book might serve as a good reference source for scholars representing many disciplines but mostly to those preoccupied with sociocultural issues as attitudes might be the key to the understanding and evaluation of the century of enlightened advances in a multidimensional perspective. The author's frequent comments on the language and rhetoric of the periodicals raises its appeal to professionals dealing with the linguistic dimension, eager to study "polite, educated, standard English of the time. Furthermore, the book's comprehensive scope and accessible editing makes it open to any amateur readership.

Although the book is undoubtedly a success, I have noticed some flaws. One is the inconsistent use of nomenclature. The author seems to use some terms such as British and English interchangeably. Keeping in mind the historical fact of the Union of 1707, there reader might expect some more precision in this regard. My review continues this terminological ambiguity since I am not sure whether the presented data pertain to the British Isles as a whole or only to a part of it contained in the term "England". A minor stylistic imperfection is that the author at certain points switches the narrative mode to the first-person singular "I" (p. 124) from the dominant first-person plural "We". The book may also seem to be too dense, offering too many examples diluting the main points and occasionally diverting from the main course of the presentation.

Despite these minor disadvantages the whole book deserves recommendation and due appraisal for the use of extensive corpus and a variety of periodicals. The author gives a short characterisation of their profile and content. The choice of the periodicals in the research corpus is very learned and well-grounded "... as the periodical is less subject to deadlines than dailies, so we can often gauge attitudes to happenings better by looking at periodicals than at daily newspapers" (p. 5). The book presents also a very original endeavour, I do not know of anything of a similar kind. The enlightened nature of many of the opinions expressed in the periodicals encompasses many different aspects of life and society touched on. And last but not least, the book is structured quite logically and develops each argument in a balanced way offering an intellectual challenge worth the effort of meandering through the detailed examples, which results in a first-hand image of the country, with a strange sensation on the part of the reader that (s)he is a time traveller.

References

Frazer, M. L. 2010. *The enlightenment of sympathy: Justice and the moral sentiments in the eighteenth century and today*. Oxford: Oxford University Press.

- Nadon C. (ed.). 2013. *Enlightenment and Secularism: Essays on the Mobilization of Reason*. Lanham, US-MD: Lexington books.
- Jarvis, W. 2002. *Time Capsules: A Cultural History*. Jefferson, USA: Mcfarland & Co Inc Pub.

Variability and Stability in Foreign and Second Language Learning Contexts

Editors:

Ewa PIECHURSKA-KUCIEL, Liliana PIASECKA

Publisher: Cambridge Scholars Publishing, Great Britain, 2012

ISBN: 978-1-4438-3579-4

Two volumes

Pages: volume one: 351; volume 2: 356

Reviewed by:

Anna SZCZEPANIAK-KOZAK

Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland

Institute of Applied Linguistics

annkozak@amu.edu.pl

To succeed as a professional applied linguist, one needs both a broad conceptual understanding of the field and a set of research tools for analyzing currently available data and predicting emerging or future trends in language use. Those criteria are fulfilled by *Variability and Stability in Foreign and Second Language Learning Contexts*. The book not only shows how mature and diversified the discipline is, but in addition its major advantage is that it discusses its fledgling sub-disciplines. As the editors, Ewa Piechurska-Kuciel and Liliana Piasecka – well-known Polish applied linguists, promise in the Preface, the volumes present a wide range of themes “revolving around the concepts of stability and variability that capture the dynamic nature of the phenomena characterizing language, learning and teaching” (viii). And indeed they were able to compile a collection which covers surprisingly broad topics, organized around three major themes, constituting a gamut picture. Additionally, the work’s advantage is that despite the fact that contemporary book market of publications that concern those topics is on the verge of reaching the saturation point, the editors managed to put together a work that stands out thanks to “the contributors, the cross-sectional nature of the chapters and the applied framework of stability and variability” (xiii).

“*Variability and Stability...*” is divided into two volumes. Volume one comprises chapters revolving around the topic of language (Part I: Focus on language) and language teaching and teacher development (Part II: Focus on Foreign/Second Language Teaching). Volume two is solely devoted to the language learner, which is further organized into three sections discussing learner variables,

learning language skills and subsystems, and learners with special educational needs. Altogether the publication includes 32 essays written by 33 authors representing mostly Polish universities and colleges with a few contributions from Spain and Greece. Despite this mosaic of different theoretical positions, different academic sub-disciplines, different research methods and research orientations, it manages to present a thematically coherent perspective.

In the first part, most writers speak knowingly of current issues in language use. Chapters of special interest to me were those devoted to variability in advertising discourse and media language “Variability in Content and Form: From Informative to Humorous Advertising Texts” by Elizabeth Woodward-Smith and “Variety of Means of Negation in Newspaper Headlines” by Sylwia Wrzesińska. Woodward-Smith’s microgenetic investigation is a piece of fine argumentation with striking examples, especially in the section devoted to historical advertising which instantly evokes the spirit of the times. Both essays could be used as clear examples of well thought-over textual analysis supported by data from authentic, contemporary corpora. Their strength lies in a deconstruction of textual patterns used in advertising (Woodward-Smith’s study of unusual, ambiguous or incongruent situations as a source of humor and appeal in post-war adverts and commercials) or means of conveying negative evaluation in newspaper headlines (Wrzesińska’s investigation of presupposition, implicature and negative connotations). However, the content validity of Wrzesińska’s work could be enhanced if the author mentioned the size of her data corpus. This is just a minor problem, probably an oversight, which does not diminish the value of the chapter at all.

The remaining chapters of this part are devoted to translation/interpretation studies (textual patterns characteristic of translational and non-translational texts in the search for translation universals), (understanding, retention and retrieval in simultaneous novice interpreters), the perceived importance of cultural elements in English-language courses, the status of English as an international language and fluctuation in the acquisition of English articles by Polish learners measured against a/the as markers of definiteness and specificity. All of them, with the exception of the chapter “Stability in Variability: Aspects of English as an International Language” which is not a corpus driven study, show their authors’ preferences for well-controlled (usually smaller) corpora, yielding in many cases descriptive statistics, which add to the strength of arguments in the particular chapters. They constitute illustrative examples of the ways in which the computer is usable for language study and, on this basis, for the generation of new descriptions, interpretations or hypotheses.

I am less convinced about the rationale of including Chapter three “Etymological and Historical Bias in English Dictionaries of the Past” in this part. Although it does portray change in word meanings, it treats language from a very different, historical and lexicographic perspective, i.e. dictionary making considered from the angle of the division between meaning and etymology.

The book continues to present different perspectives on the role and activities of the teacher in different learning contexts, predominantly in formal language instruction in Part II. The scope of the subjects included here ranges from teacher development and attitudes (Chapter 9 and 16) through variability in the use of implicit language knowledge (Chapter 14) and input (Chapter 12 and 15) to decisive factors in settings and contexts for language learning (Chapter 10 and 11). Without diminishing the value of the remaining chapters, my personal opinion is that the most important essays in this part are four texts. Firstly, “Variability in the Use of Implicit Knowledge: The Effect of Task, Level and Linguistic Form” (by Mirosław Pawlak) discusses factors which enhance the use of implicit knowledge in foreign language production. It constitutes a thorough and clear characteristic of differences between explicit and implicit knowledge, features of tasks which tap those types of knowledge, followed by a study on the effect of task type, proficiency and linguistic feature on activation of implicit knowledge. Secondly, the chapters entitled “Context Matters: Variability Across Three SLA Learning Settings” (by Maria Juan-Garau) and “Stable and Variable Aspects of Intercultural Education: Czesław Miłosz’s Poetry in an International Teacher Training Workshop” (by Anna Nizęgorodcew) emphasize the impact of untypical learning settings (sojourn abroad and CLIL) on students’ intercultural competence and learning outcomes. Juan-Garau’s paper, however, is short on substantiating examples probably because it is not a report on the author’s empirical study. Thirdly, one more paper is that contributed by Aleksandra Wach, who deals with the topic of teacher awareness in reference to English as lingua franca (ELF). Her study indicates that Polish teachers’ treatment of ELF is far from seeing it as “a natural linguistic development borne of language contact and change” (Jenkins, 2007: 16). Instead their conscious evaluation is that it is a deficit language, a collection of errors, but when asked to express their acceptability of certain features of lingua franca in their learners’ English, the teachers are less judgmental and more understanding. However, as the author does not provide the sampling procedure (which I assume has been applied), it is difficult to evaluate the construct validity of the study. Finally, chapter 10 entitled “Variability of Group Processes. Facilitating Group Dynamics in FL Classroom” by Dagmara Gałajda drew my attention. It is a report on an action research project focusing on maintenance of group dynamics. In itself it is very accessible and written with

conviction and enthusiasm, but it relies solely on activities designed by Hadfield (1992) and could profit from a greater diversity of sources.

As mentioned in the beginning Volume two addresses the major issue of the language learner and collects chapters revolving around learner variables, language skills and learners with special educational needs. It would be tedious to list all of the perspectives brought into this volume. Although all of them add considerably to our understanding of language learning, I will limit my writing only to those which I particularly enjoyed. In my opinion, the chapter on “Multilinguals’ Learning Stories: Stability and Change” by Danuta Gabryś-Baker devoted to written accounts of multilingual learners’ motivation, perceptions, attitudes and strategies related to their learning experience is very revealing. This is so first of all because I personally believe in the value of the narrative approach to investigating education, especially due to its potential of capturing individual differences in cognition and interpretation (Szczepaniak-Kozak, 2012: 196). This chapter also makes interesting observations about the role of affective dimensions in the learning process.

Chapters 3 “Gender and Major as Stable Variables Presenting Differences Between L1 and L2 Reading Motivation” by Ewa Jocher and 5 “The Ideal L2 Self and Motivated Learning Behaviour – Variability Across Different Educational Settings” by Anna Mystkowska-Wiertelak deal with the topic of motivated learning, in itself a challenge due to numerous factors which influence it. The essay by Mystkowska-Wiertelak explores the interplay Ideal L2, Intended learning effort and Attitude towards learning English as motivational variables in three groups of EFL learners. The other is a study on adolescent motivation to read with gender, interest and input language as independent variables. Both papers, although supported with neat computer statistics and clear research procedures, could be followed with a more focused section of conclusions. However, I realize that probably all contributors had to comply with a page number limit. Gender as a shaping factor in communication continues to be investigated in a study on willingness to communicate carried out by Ewa Piechurska-Kuciel “Gender: A Cause for Stable Differences in Willingness to Communicate in L2?” The research is an illustrative example of state-of-the-art research design, a vast corpus and rigorous results corroboration. The topics of one’s identity work and self-portrait are continued in “Variables of Foreign Language Learning on Learners’ Identity” written by Liliana Pisecka, one of the editors. An important conclusion from the study reported in this chapter is that females and males point to divergent aspects which impact their sense of self as language learners. In my opinion, the results clearly support the masculine character of Polish culture, as indicated by research in cultural anthropology.

With Chapter 8 the book launches into the area of skill development at the tertiary level. We find here different texts offering insights into developing creative writing, reading in traditional and blended learning modes, pronunciation training, and the role of feedback in writing. They differ in scope and depth but all of them adequately fit in with the title's reference to variability and stability. I would especially recommend reading the last chapter "Why Have Our Students Write Master's Thesis" by Jan Zalewski. This is a brilliant piece of argumentation written in a witty and balanced way with telling metaphors. Its aim is to show that writing MA papers serves two purposes: literacy becomes a tool for knowledge making and developing awareness of this process, i.e. how writing comes to mean (276-277). Thus, Zalewski's essay inscribes in current debate on the role language plays in meaning making, called by Swain (2006) languaging.

Despite a definite value of all chapters in this part, I found two minor things I would like to comment on. Firstly, I have doubts whether the text on blended learning (Chapter 9 by Aleksandra Maryniak) offered the students an opportunity to truly work in this environment. Blended learning assumes a combination of media and traditional classroom work. Probably the blended character of learning was secured in the research procedure applied by Maryniak but she neglects to mention it. Furthermore, in Chapter 10 (by Arkadiusz Rojczyk and Andrzej Porzuczek) devoted to the acquisition of vowel reduction, mainly schwa duration, in Polish teacher training college students, I could not find why the researchers assumed the change in the students' pronunciation would take place. As I am myself an academic teacher, I understand that this is due to their intensive practical English course. However, it would be advisable to give at least some minimal data on the number of English classes they had a week and whether or not they had a separate English phonology class, and finally whether the students were instructed about the vowel reduction rules in unstressed syllables.

The final third part collects papers contributing to a greater understanding of the specificity of teaching and learning in groups of learners with special needs. Its major value lies in the fact that it fills the gap in knowledge and practice and offers a thorough description of selected learning difficulties, e.g. dyslexia and autism, and ways in which teachers can cope with them in the classroom. It is especially important for Polish language instructors as methodology of teaching languages to learners with special needs is still in its infancy. An additional advantage of this part is that it offers not only helpful tips for teachers of students with deficiencies and disorders, but also briefly focuses in Chapter 15 on gifted learners. To better understand giftedness in language learning, I also recommend reading Adriana Briedroń's work "Stability and Variability of Gifted L2 Learners' Personality Within A Dynamic Systems Theory Paradigm" (Chapter 1, Volume

one). Biedroń is a recognized researcher on giftedness, which is also visible here in her meticulous approach to data analysis and depth of conclusions.

Although all of the contributions potentially generate interest, naturally the quality and style of particular chapters seems to be variable. I found very few typographical errors (p. 36 vol. 1 or p. 37 vol. 2) or rare cases when sources quoted were not specified in Bibliography, e.g. p. 322 vol. 1).

I need to highlight that most of the texts included in this book attempt to portray how “stability and variability work in the context of language, language learning and teaching” (iii) and in this attempt they allow readers to gain a considerable insight into the current understanding of the title concepts. True to its name, *Variability and Stability in Foreign and Second Language Learning Contexts*, contains a great deal of valuable material, which may be useful for foreign language teachers, tertiary education students of languages and education, and, naturally, applied linguists. Interwoven throughout are topics fundamental to understanding critical theoretical issues in applied linguistics discussed from the perspective of the newest interpretations and discoveries. All of the contributions show language, learning and teaching not merely as the time-honored interpretation of language as patterns, regularities which speakers use to communicate but as phenomena or agents in the constant transformation process of mediating cognitively complex ideas, creating knowledge and competences during which using language transforms understandings of interlocutors. However, its undisputable advantage is that almost all chapters present the methodology, conduct, results and conclusions to some original research project, so overall the book can serve as a useful resource, an inspiration for direction in research. And for those students or researchers who are just starting their research career it can serve as a step-by-step guide. This combination accords well with current interest in catering for needs of not only expert but novice researchers as well.

References

- Hadfield, Jane (1992). *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2007) *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2006). “Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Language Proficiency”. In: H. Byrnes (ed.): *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum. 95 -108.
- Szczepaniak-Kozak, Anna (2012). “Constructing the picture of linguistic reality: An overview of research methods in applied linguistics”. *Garza. Revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular* 12: 189-202.