

ISSN 2353-2912

1(7)2019

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

# Forum Filologiczne

## ATENEUM

Ateneum Philological Forum

Pod redakcją  
Katarzyny Kukowicz-Żarskiej

DOMAINS AND CONTEXTS  
OBSZARY I KONTEKSTY



Gdańsk 2019

**Komitet Wydawniczy:** prof. dr hab. Edmund Kotarski (przewodniczący);  
dr hab. Zdzisław Aleksander, prof. A-SW; dr Hanna Dubrzyńska, prof. A-SW;  
dr hab. Marcin Krawczyński, prof. WSEwS; dr Katarzyna Kukowicz-Żarska;  
dr hab. Henryk Olszewski, prof. UG; prof. dr hab. Waldemar Tłokiński; dr Bartosz Wiśniewski

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

#### **Rada Naukowa Czasopisma:**

Prof. Mercedes Arriaga Florez, Universidad de Seville (Hiszpania)  
Dr Daniele Cerrato, Universidad de Seville (Hiszpania)  
Dr hab. Tomasz Ciszewski, prof. UG, Uniwersytet Gdański (Polska)  
Prof. Desmond Graham, The University of Newcastle, Newcastle upon Tyne (Wielka Brytania)  
Prof. dr hab. Henryk Kardela, Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie (Polska)  
Prof. Nataliya Lemish, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv (Ukraina)  
Prof. Edoardo Lombardi Vallauri, Università Roma Tre (Włochy)  
Prof. Rafael Lopez-Campos Bodineau, Universidad de Seville (Hiszpania)  
Prof. Luis Luque Toro (Universita Ca' Foscari, Venezia) (Włochy)  
Prof. dr hab. Grażyna Łopuszańska-Kryszczuk, Uniwersytet Gdański (Polska)  
Prof. Antonio Pamies Bertran (Universidad de Granada) (Hiszpania)  
Prof. dr hab. Piotr Stalmaszczyk, Uniwersytet Łódzki (Polska)  
Dr hab. Jacek Szczepaniak, prof. UKW, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego (Polska)  
Prof. Dario Tomasello, Università degli Studi di Messina (Włochy)  
Prof. Antonio Raul de Toro Santos, Universidade da Coruña (Hiszpania)  
Prof. Maria Rosaria Vitti-Alexander, College Nazareth-Rochester (Stany Zjednoczone)  
Prof. zw. dr hab. Mariola Wierzbicka, Uniwersytet Rzeszowski (Polska)

#### **Recenzenci tomu:**

Prof. Mercedes Arriaga Florez; dr hab. Anna Bączkowska, prof. UMK; dr Daniele Cerrato;  
dr hab. Tomasz Ciszewski, prof. UG; dr hab. Maria Groenwald, prof. UG; dr Adam Jagiełło-  
Rusiłowski; dr hab. Joanna Kuć, Prof. UwB; dr Anna Kulińska; prof. Nataliya Lemish;  
prof. Rafael Lopez-Campos Bodineau; prof. dr hab. Grażyna Łopuszańska-Kryszczuk;  
dr Maurizio Mazzini; dr Mariia Onyshchuk; dr Dariusz Pestka; dr hab. Arkadiusz Rojczyk,  
prof. UŚ; dr Krzysztof Rudolf; dr hab. Sylwia Skuza, prof. UMK;  
dr hab. Małgorzata Spychała-Wawrzyniak, prof. UAM; prof. dr hab. Marian Szczodrowski;  
dr Cecylia Tatoj; prof. Antonio Raul de Toro Santos; dr Tetiana Tsepeniuk;  
prof. dr hab. Mariola Wierzbicka; dr Bartosz Wiśniewski

**Redaktor języka angielskiego:** Martin Blaszk

**Redaktor języka hiszpańskiego:** Susana Alegre Raso

**Redaktor języka włoskiego:** Linda Balistreri

**Redaktor języka niemieckiego:** Elke Sowul

**Redaktor języka ukraińskiego:** Mariia Onyshchuk

**ISSN 2353-2912**

© Copyright by „Ateneum-Szkoła Wyższa” w Gdańsku 2019. Pierwotna wersja czasopisma drukowana.

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

**Wydawnictwo:** Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku

**Przygotowanie do druku:** Violetta Pastwa

**Projekt okładki:** Katarzyna Urban

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

Nakład 100 egz.

## Spis treści

Słowo wstępne – Foreword	5–6
LINGUISTICS	
Anna BĄCZKOWSKA	Readability and lexical sophistication of colon cancer websites – a corpus-assisted assessment of online educational materials for patients ..... 9
Olga BRONIŚ	Inventari consonantici dell’italiano e del polacco a confronto..... 27
Tomasz CISZEWSKI	Metrical conditioning of word-final devoicing in Polish..... 43
Anna DASZKIEWICZ	<i>Fake News</i> als soziolinguistisches Phänomen ..... 59
Arkadiusz JANCZYŁO	A Linguistic Analysis of Cultural Content in French-English Translation of a Yoghurt Commercial ..... 75
Sławomir KOWALEWSKI	Medienlinguistische Analyse der Kommunikation in Livestreams von Computerspielen..... 85
Katarzyna KUKOWICZ-ŻARSKA	Zur Wirkung der Worte. Sprachliche Bewertungsmittel als Indikatoren der Wortkraft in der emotionsbezogenen NS-Sprache..... 105
Rafael de la Cruz LÓPEZ-CAMPOS BODINEAU	Deutsche Präpositionen als Träger von lexikalischen Informationen. Eine Segmentierung nach lexikalischen Autonomiekriterien ..... 123
Katarzyna MAJDZIK PAPIĆ	Od męki translacji do piekła <i>logosu</i> . O przekładzie w „Przekładzie” Pabla De Santisa..... 143
Svitlana MATVIEIEVA	Критерії відбору та первинна обробка емпіричного матеріалу паралельного корпусу юридичних текстів ..... 167
Mariia ONYSHCHUK	Rendering stylistically marked units in the novel <i>Depeche Mode</i> by Serhiy Zhadan: a comparative study..... 183
Marian SZCZODROWSKI	Fremdsprachliche Lehr-Lern-Prozesse und Kommunikationsprozesse ..... 203

Adam SZELUGA	Was kann moderne Linguistik für die Fremdsprachendidaktik leisten? Ausgewählte Aspekte.....	213
Mariola WIERZBICKA	(Zeit)Befindlichkeit und partieller Gleichlauf in der Sprache. Eine Untersuchung zum Deutschen..	227

#### LANGUAGE TEACHING

Zdzisław ALEKSANDER	Merytoryczne, psychopedagogiczne i dydaktyczne aspekty kształcenia nauczycieli języków obcych. Rozważania teoretyczne z aneksem empirycznym ....	243
Alicja FREDO, Henryk OLSZEWSKI	Cognitive functioning of monolingual and bilingual adolescents: attention, semantic memory and self-efficacy.....	257
Anna KULIŃSKA	Upgrading the language learning and teaching process for Zees .....	267
Renata MAJEWSKA	Los marcos fundamentales de la integración en el sistema educativo AICLE (CLIL). Parte 2: La perspectiva del professor.....	281
Katarzyna PAPAJA, Artur ŚWIĄTEK, Kamil MIELNIK	Deep learning (pogłębianie procesu uczenia się) z perspektywy analizy potrzeb studentów języka angielskiego jako obcego.....	301

#### LITERATURE AND CULTURE

Karolina JANOWSKA	Amor udrí – la poesía cortesana árabe en la Península Ibérica.....	323
Barbara MICELI	“A cancer on the planet”: Mountaintop Removal and Environmental Crime in Jonathan Franzen’s Freedom.....	343
Grzegorz MOROZ	Provençal Landscapes in Aldous Huxley’s Fiction and Non-Fiction .....	357

#### CRITICAL PERSPECTIVES

Tymon ZIELIŃSKI, Izabela KOTYŃSKA-ZIELIŃSKA, Ewa PIECHOWSKA	Sustainable Development-utopia or our chance? Some thoughts on how to promote the SDG idea. Polish case study .....	371
Notki o autorach .....		381

## Słowo wstępne

Oddajemy w Państwa ręce kolejny tom naszego Czasopisma. Za motyw przewodni niniejszego tomu obraliśmy tym razem *Obszary i Konteksty*, ponownie odnosząc się do ich szerokiego kontekstu filologicznego. Artykuły zawarte w niniejszym woluminie stanowią rozważania naukowe, reprezentujące różnorodne *obszary* badań, a ich autorzy podążając za główną myślą tomu pozwalają nam zagłębić się w szeroki zakres interpretacji i różnorodność *kontekstów* badawczych.

Dla większej przejrzystości prezentowane treści naukowe opublikowane zostały w następujących sekcjach: językoznawstwo, nauczanie języka, literatura i kultura oraz perspektywy krytyczne. Szerokie ujęcie tematu pozwala nie tylko na ukazanie rezultatów i wniosków teoretycznych z przeprowadzenie badań, lecz także szersze ujęcie tematu poprzez umiejscowienie ich w kontekście interdyscyplinarnym, a rozważaniom teoretycznym towarzyszą analizy empiryczne oraz zestawienia konfrontatywne.

Zarówno Redakcji, jak i wszystkim autorom, prezentującym na łamach naszego Czasopisma swe aktualne zainteresowania i osiągnięcia badawcze, przyświecają idee rzetelności naukowej, ciągłego podnoszenia jakości prowadzonych badań, dzielenia się wiedzą oraz upowszechniania nauki przy zachowaniu najwyższych standardów jakościowych.

Życzymy miłej lektury.

*Katarzyna Kukowicz-Żarska*

## Foreword

Here is another issue of our journal. The main idea driving the current issue is *Domains and Contexts*, yet again of very broadly reference to philological aspects. The articles in this issue present academic considerations concerning various research *domains*, and the authors, in their pursuit of the main idea, provide an invaluable insight into a wide range of interpretations and diversity of research *contexts*.

For clearer presentation, the academic texts are organised around the following research areas: linguistics, language teaching, literature and culture, and critical perspectives. A wide take on the subjects enables not only the presentation of results and theoretical conclusions, but also a wider take on the topics by placing them in an interdisciplinary context; the theoretical considerations are accompanied by empirical analyses and confrontative juxtapositions.

Both the editors and authors who have decided to publish their findings and academic achievements here are driven by academic due diligence, continual quality improvement in their research, desire to share knowledge and disseminate academia at highest quality standards.

Happy and inspirational reading!

*Katarzyna Kukowicz-Żarska*

# LINGUISTICS





# Readability and lexical sophistication of colon cancer websites – a corpus-assisted assessment of online educational materials for patients

Czytelność i trudność leksykalna internetowych stron  
dotyczących raka jelita grubego  
– korpusowa analiza materiałów edukacyjnych dla pacjentów

Anna BĄCZKOWSKA<sup>1</sup>


Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

## Abstract

The aim of this paper is to check whether the information for colon cancer patients available on top websites devoted to this disease is comprehensible for the readers or whether, due to high saturation with special medical terms, it is beyond the recommended readability level of an average internet user. Two main criteria of analysis were involved in the study: readability and lexical sophistication. The methods used in the study include 8 readability tests (ARI, Coleman-Liau, New Dale-Chall, Flesch-Kincaid, Fry, Gunning Fog, Raygor Estimate, and SMOG), TAALES software and Lexical Complexity Analyser used to examine syntactic and lexical parameters of texts, and a corpus-assisted web-based tool used for lexical sophistication called VocabProfile. The study has shown that none of the 30 websites under scrutiny meets the demand of the recommended readability level, and that higher lexical sophistication involves a lower readability level.

**Keywords:** colon cancer, health literacy, readability, plain language, lexical sophistication, patient online materials, vocabulary profile, corpus-assisted study, medical discourse

---

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-0147-2718>.

### Streszczenie

Celem artykułu jest sprawdzenie czy informacje na temat raka jelita grubego dostępne na najczęściej odwiedzanych stronach internetowych są zrozumiałe dla czytelników czy też, z uwagi na duże nasycenie terminami specjalistycznymi, informacje te są poza poziomem czytelności rekomendowanym dla przeciętnego użytkownika internetu. W analizie zastosowano dwa kryteria opisu: czytelność i trudność leksykalną. Metody badawcze polegały na wykorzystaniu 8 testów na czytelność (ARI, Coleman-Liau, New Dale-Chall, Flesch-Kincaid, Fry, GunningFog, RaygorEstimate, SMOG) oraz kilku programów komputerowych, w tym TAALES i LexicalComplexityAnalyser do analizy syntaktycznych i leksykalnych cech tekstu oraz program VocabProfile, dostępny w internecie program oparty na analizie korpusowej pozwalający przeanalizować trudność leksykalną. Badanie wykazało, że wysoka wartość trudności leksykalnej skorelowana jest z poziomem czytelności.

**Słowa kluczowe:** rak jelita grubego, *healthliteracy*, czytelność, prosty język, trudność leksykalna, materiały online dla pacjentów, profil słownictwa, analiza korpusowa, dyskurs medyczny

## 1. Introduction

Colon cancer is the fourth most common type of cancer diagnosed in Great Britain [1], the third in the US [2], and the third in the world [3]. After lung and breast cancer, it is one of the three cancers responsible for both top incidence and mortality worldwide [3]. Over the past few years, it can be observed that patients increasingly seek information about healthcare and treatment disseminated on the internet (Shultz and Young 2017), where they can easily address their concerns, as the Internet is a cheap and broadly accessible source of information. One in three adult Americans tries to find information about their medical conditions online (Fox and Duggan 2013). They can learn and educate themselves as well as exchange opinions and experiences, and, still, remain anonymous. Forty-one percent of “online diagnosers” claim that their diagnosis was confirmed by physicians (Fox and Duggan 2013).

However, health information consumers often lack relevant education in health-related issues and thus they have problems with understanding the information found online. The average reading level in the US is estimated to be between the 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade, which is insufficient to comprehend health care information (Nielson-Bohlman, Panzer and Kindig 2004). However, there are also suggestions to prepare health educational materials for patients at the level of the 5<sup>th</sup> to 6<sup>th</sup> grade level “thus ensuring readability by the majority of adults”, or even at the 3<sup>rd</sup> to 5<sup>th</sup> grade level to secure “limited literacy of a “high percentage of patients” (Weiss 2007: 38). It is claimed that 36%

of Americans, nearly 50% of Europeans, and about 60% of Canadians and Australians have inadequate health literacy (Wittlink and Oosterhaven 2018) and thus their understanding of patient materials published on the web is unsatisfactory.

The understanding of patient educational materials depends on two factors: the readers (their general education level and health-related skills and knowledge), i.e. on health literacy, and the quality of the information available to the general public, i.e. on text readability. Health literacy is a term that describes an individual's competencies in reading, understanding and using information on health-related topics, so that patients can participate in decision-making regarding their treatment (Weiss 2007). Decision-making shared between a clinician and a patient, responsive to the needs and preferences of the patient, is a strong tendency in today's healthcare, which witnesses a turn from the authoritarian doctor-centred to empathy-based patient-centred clinical communication. Patient-centeredness optimises the relation between the physician and the patient, and empowers patients by allowing them to share the responsibility for their own health (Silverman, Draper and Kurtz 2013). The patient is no longer seen as a passive receiver of arbitrary decisions made by medical professionals, but as an active participant in decision-making and an open and better educated citizen. Thus, a patient is provided with easy-to-understand information regarding treatment risks and benefits so that a final choice of treatment can be fully understood by a patient and can actually be taken by him/herself with full awareness and in line with his/her personal preferences and values. There is growing evidence that shared decision making does not only enhance doctor-patient communication but also brings better outcomes in patients already receiving curative treatment (Charles 1977).

The objective measurement of the ease with which a mainstream internet user can grasp the meaning of a text is known as text readability (Nielsen-Bohlman, Panzer and Kindig 2004). Readability depends on text characteristics, reader characteristics and the method of readability measurement (Leroy et al. 2013). In order to enhance the readability of health-related materials for patients, the information should be written in an accessible and understandable way. The US Department of Health and Human Services (USDHHS) recommends that the level of patient materials on the internet be at the 6<sup>th</sup> grade. This decision stems from other studies that show that one fourth of adult Americans are at the literacy level of the sixth grade or lower (Ley and Florio 1996).

The low level of readability and health education of patients and the low readability of health-related websites, together with the tendency to allow patients to participate in decision-making regarding their treatment, puts a huge burden on quality control and assessment of health-related websites. To safeguard against inaccurate, misleading or advertisement-biased information provision, which is a health jeopardising practise, special information quality labels have been introduced, such as Information Standard (IS) and HonCode certification in the UK, and HonCode certification, Standards of Excellence Certification Program (SE) and URAC (U) in the USA. Their aim is to provide standards of accountability and quality information on health on the web designed for patients and health professionals. They are optional yet their presence helps eliminate cases of evident non-compliance with health information standards and thus they confirm the quality of information and permit greater reliability of and confidence in the web content.

## **2. Corpus data**

Three largest search engines (Google, Bing, and Yahoo) were used to retrieve relevant data and to create a colon-cancer corpus. The dominant search engine in the world is unquestionably Google (81% of market share), followed by Bing (below 10%) and Yahoo (3.9%) [4]. They are thus responsible for nearly 95% of all internet searches [5]. The search on colorectal carcinoma was performed using the terms “colon cancer” and “bowel cancer”. The second term was used to secure a reliable data retrieval methodology. The search retrieved websites both about colon and bowel cancer as well as colorectal and rectal cancer. Those devoted to colorectal cancer were included in the analysis, while those describing solely rectal cancer were excluded.

The searches were performed from one location in a Poland-based IP address using the Chrome web browser in March 2019. Prior research has shown that 90% of Internet users do not go beyond the first page of search returns, and most consumers looking for health-related information on the internet tend to view the top five returns from search engines (Eysenchach and Kohler 2002). Therefore, ten top ranked websites were considered for further analysis in the present study. In cases where the websites overlapped with already retrieved ones by other search engines, up to the top 20 websites (with overall 200 texts) were selected for further analysis.

The whole corpus of data is ca. 260,000 words in size. The average text length per website is 8,500 words. Website texts were stored in folders, which

contained documents with web pages gleaned from each website. Affiliation of websites registered with other than org, gov or edu domains was confirmed by the WHOis.net database. Altogether, the top 30 unique websites were retrieved and addressed for readability. Up to 10 documents were downloaded manually from each of the websites from three search engines, totalling 200 texts (webpages). Each text was stored in a separate plain text file in the form exactly as it appeared on the website; however, each document was edited to remove metadata and non-medical information, and these included references to other pages and clinics or doctors, repetitions of same text on one web page, figures, tables, images, in-text advertisements, references, tables of contents, disclaimers, acknowledgements, web navigation, addresses and telephone numbers to clinics, and readers' comments. Duplicated websites and websites in languages other than English were excluded. The coding system used in the study contains information about the version of English (British, American, Canadian or Australian), assessed on the basis of web domain and contact address of the institution, the quality of information (certified or non-certified information content), and the type of language used (plain English or non-verified in terms of language simplicity). This coding allows further, more detailed analysis based on correlation studies.

Of the 30 websites used in this study, 13 (43.33%) are certified websites and 17 (56.66%) are non-certified. Twenty (66.66%) websites are not-for-profit and ten (33.33%) are commercial ones. Ten (33.33%) of them are run by British institutions, 14 (46.66%) by American, two (6.66%) by Canadian and three (10%) by Australian. The structure of the data is tabulated in table 1.

Table 1. Website addresses with details concerning the number of words and web pages, the country of the institution that runs each website, their commercial or not-for-profit status and their certification status

Website address	Code	No of words	No of web pages	Country/ language version	Commercial (C) and not-for-profit (N) websites	Certified (Cr)
www.mayoclinic.org	MAC	6362	6	B	N	Cr (H, IS, P)
www.fascrs.org	Fas	8001	6	A	N	NC
www.cancerresearchuk.org	CR	8440	10	B	N	Cr (IS, P)
www.bupa.co.uk	Bu	11312	10	B	C	Cr (H, IS)
www.nhs.uk	NHS	6503	6	B	N	
www.bowercancerresearch.org	BCR	2021	6	B	N	
www.nice.org.uk	Ni	10235	8	B	N	
www.wcrf.org	WC	1011	1	A	N	

www.cancer.org	ACS	9321	10	A	N	
www.preventcancer.org	PCF	4741	10	A	N	Cr (SE)
www.bowelcanceruk.org.uk	BC	5292	10	B	N	Cr (H, IS)
www.bowercancer australia.org	BCA	8086	9	B	N	
www.betterhealth.vic.gov.au	BH	2943	2	Au	N	
www.macmillan.org.uk	Mc	1728	10	B	N	Cr (H, IS)
www.cancer.org.au	C	5979	10	Au	N	
www.royalmarsden.nhs.uk	Ro	1932	2	B	N	Q
www.nhsinform.scot	NH	4084	5	B	N	
www.medicinenet.com	MDC	13151	3	A	C	Cr (H)
www.medicalnewstoday.com	MNT	8660	10	A	C	Cr (H)
www.verywellhealth.com	VWH	11060	5	A	C	Cr (H)
www.cancer.ca	CCa	6399	10	Ca	N	Cr (H)
www.cancerfightstrategies.com	CFS	77314	1	Ca	C	
www.webmd.com	WM	6772	10	A	C	Cr (H, U)
www.healthline.com	HL	8446	8	A	C	Cr (H)
www.nmihi.com	NM	2646	1	S	C	
www.medlineplus.gov	Med	14103	5	A	N	
www.cdc.gov	CD	1339	6	A	N	
www.ehealthiq.com	EH	2217	6	A	C	
www.emedicinehealth.com	EM	3523	7	A	C	Cr (H)
www.mskcc.org	MS	3523	7	A	N	

### 3. Research methods

#### 3.1. Readability tests

The research method used to assess readability involved measuring readability levels assessed by eight readability formulae (Oleander Studio software, v. 2015) and calculating the correlation among a number of parameters of all the texts using statistical tests. All statistical calculations were conducted using Statistica software (v. 10), and significance was set to  $p < .05$ .

The following readability tests were used: Automated Readability Index (ARI), Coleman-Liau, New Dale-Chall, Flesch-Kincaid, Fry, Gunning Fog, Raygor Estimate, and SMOG. The outcome of each of these tests is the grade level in the US schooling system. ARI (Smith and Senter 1967) is a test that calculates the comprehensibility of text by indicating the grade level based on character count and sentence length. Similarly, the Coleman-Liau (Coleman and Liau 1975) test relies on the same data as ARI, yet these two tests use different formulae. New Dale-Chall (1995) builds on sentence length and the number of unfamiliar words. Flesch-Kincaid (Kincaid et al. 1975) test predicates on sentence length and syllable count. Fry (1977) is a graphical test that calculates the average number of sentences and syllables per 100 words.

Gunning Fog (1968) and Raygor Estimate (1977) are also graphical tests. The former scores the number of sentences and complex words, whilst the latter counts the average number of sentences and long words per 100 words. Finally, SMOG (Simple Measure of Gobbledygook) hinges on complex word density (McLoughlin 1969).

### **3.2. Lexical sophistication**

Lexical sophistication (LS) was a measure originally developed to assess language proficiency in second language learners (Laufer and Nation 1995). Comparisons of words used in students' 300-word-long essays and a list of 1,000 most common words (derived from the General Service List; West 1953) allowed the authors to find correlations between students' vocabulary knowledge and their language proficiency. LS was further used by other scholars to design language courses in terms of learners' vocabulary needs or was further developed by other authors (e.g. Morris and Cobb 2004, Brezina and Gablasova 2013), even though LS had to confront some criticism based *inter alia* on the apparently insufficient length of the texts on the basis of which LS was calculated and ignorance of multi-word units (Meara and Bell 2001, Meara 2005). Both GSL, and later the new-GSL (Brezina and Gablasova 2013), as well as the Academic Word List (AWL; Coxhead 1998) and the New AWL (Coxhead 2000) were used by some scholars in subsequent years as an improvement on the existing lists (e.g. Higginbotham and Reid 2018).

The computer software currently widely used, and also employed in this study, which calculates LS is the VocabProfiler (VP). It is an open-source system used to assess lexical sophistication in English and French made available through the Lextutor website (Cobb 2012). The VP relies on the two classical wordlists, i.e. the GSL and the AWL, their two new versions, the NGSL and the NAWL, as well as two language corpora in the case of English: the British National Corpus (BNC) and the Contemporary Corpus of American English (COCA, Davis 2008).

## **4. Results**

### **4.1. Readability**

Readability assessed by eight tests is shown in Figure 1. The highest readability scores are observed for the following websites: CR, BC, Mc and WM. The lowest readability scores were obtained for MDC, WC and Ni.

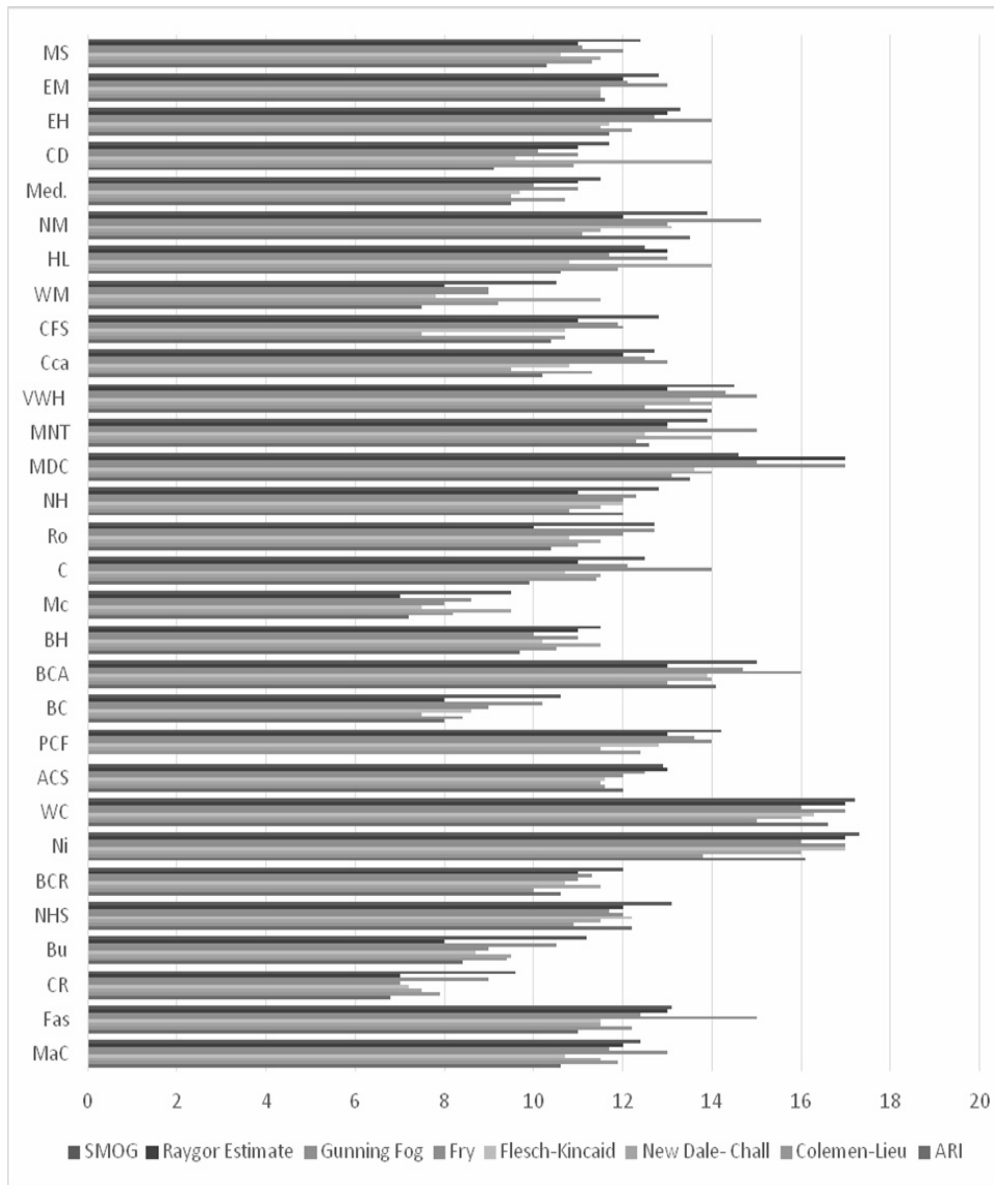


Fig. 1. Results of readability tests

Cronbach’s alpha value was computed to check the reliability of the eight readability indices. The result of  $\alpha=.983$  shows excellent internal consistency of the test results (Bland and Altman 1997). Thus, the mean of all readability scores (grade level) was calculated for each of the 20 websites to get the average of readability grade (ARG), which equals 11.8 (95% CI 11.1 to 12.5). Figure 2 shows ARG with the trend line at the 12<sup>th</sup> grade and the USDDH recommended readability level for health-related website content at the 6<sup>th</sup> grade.



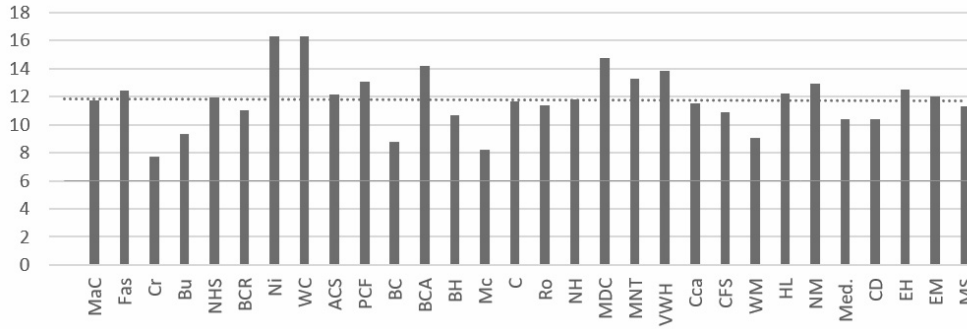


Fig. 2. Average Reading Grade

The Fry graph shows that none of the 30 websites meets the recommended health materials literacy level equal to or lower than the 6<sup>th</sup> grade in the US (or the age of 11 in the UK). In fact, most websites are written at the level of the 12<sup>th</sup> grade or higher. The Fry graph for all articles (200 documents) shows that only one text is at a health literacy level equal to the recommended 6<sup>th</sup> grade (from cancerresearchuk.org). The cancerresearchuk.org website (Cr) cares about the language level of content as it is certified by the Plain English Campaign and thus the overall readability value for the website is 7.6, which is the lowest of all websites.

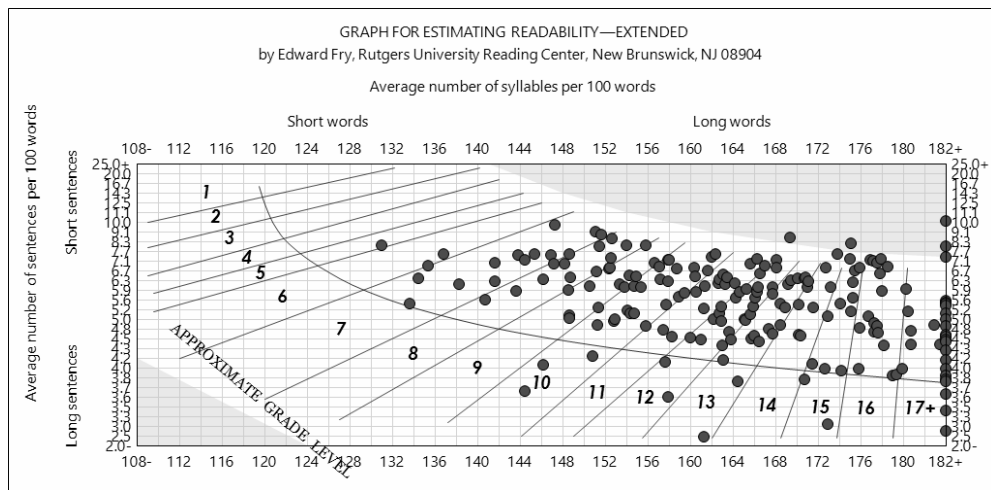


Fig. 3. Fry readability graph

None of the websites meets the demand recommended by the USDHHS of patient-oriented text being at the level of the 6<sup>th</sup> grade. There are thus no texts classified by the USDHHS as being of “easy” readability. Only four websites (13.33%) correspond to what USDHHS labels as of “average” readability level, which leaves 26 websites (86.66%) illustrating texts of “difficult” readability.

The biggest differences are between: (1) UK certified not-for-profit websites and (a) UK non-certified commercial websites, as well as between (b) American certified and non-certified not-for-profit websites; (2) UK non-certified commercial websites and American certified commercial websites. The mean and standard deviation for all types of websites across variables (country, certification and domain-based affiliation) are shown in Figure 4 (no calculations were performed for groups with only one sample).

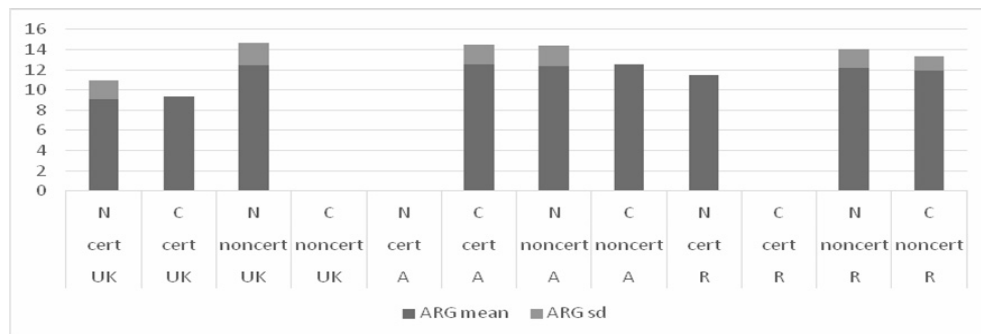


Fig. 4. Means and standard deviations of all types of websites across three variables (country, certification and domain-based affiliation) calculated for average reading grade (ARG)

Significant differences were observed between the certified versus non-certified groups ( $t = -3.6546$ ,  $p = .0013$ ,  $d = .382$ ), and between websites published in different countries ( $H = 11.265$ ,  $p = .00358$ ,  $\epsilon^2 = 0.4897$ ), yet not between commercial versus not-for-profit groups ( $U = 22.5$ ,  $p = .34212$ ,  $z = -.94519$ ,  $r_{rb} = .021$ ).

The certified websites labelled with Hon and IS have a statistically significant difference in the mean (Hon: 11.85; IS: 8.63;  $t = 2.499$ ,  $p = .0157$ ,  $g = 1.66$ ). The IS labelled websites are all published in the UK; two of them are also certified with Plain English Campaign (PE). The low level of the mean for IS websites may thus be attributed not only to the fact that they are IS-certified but also to the factor of the domain-based country of origin and the PE certificate. The lowest readability mean of all has the British PE-labelled website.

## 4.2. Lexical sophistication

In this study, lexical sophistication of content words ( $LS_c$ ) only was examined as it was assumed that this parameter would generate more precise information about LS than if LS of all words were taken into account (i.e. including function words, such as *a*, *the*, etc.) (Linnarud 1986, Hyltenstam 1988).  $LS_c$  is calculated by dividing the number of rare content words (also known as lexical words) by the number of all content words in a text, so the formula is  $N_{slex}/N_{lex}$  (Lu 2012). Lexical sophistication of verbs ( $LS_v$ ) was also examined (Laufer 1994, Lu 2012). Analogically, lexical sophistication of content verbs can be computed ( $T_{sv}/T_v$ ).

The values for LS, calculated with the use of Lexical Complexity Analyser (LCA, Lu 2012), demonstrate that a higher readability score entails a higher lexical sophistication score ( $LS_c$   $r=.4677$ ,  $p=.0091$ ), and that content verbs ( $VS_c$   $r=0.5447$ ,  $p=.0018$ ) used in higher readability score texts contain more sophisticated (more rare and advanced) verbs. Contrary to expectations, it is not only medical terms (i.e. nouns) that are rare words, but also verbs seem to be too advanced for a patient-oriented website text.

In keeping with the above results, texts of greater readability (lower readability scores) should contain words of higher frequency, i.e. ones of greater familiarity. The analysis of high-frequency content words was conducted using four databases: BNC (data for written texts), COCA (data for academic texts, for magazines and the news), the Brown Corpus (B) and London-Lund Corpus (LL). A free TAALES software (Kyle and Crossley 2015) was used to conduct the calculations. The results based on the four databases generated similar results with no statistical significance of differences between the corpora (Fig. 5), thus supporting the significance of the LS values for the colon cancer websites regardless of the reference corpus used and ultimately confirming the LS values.

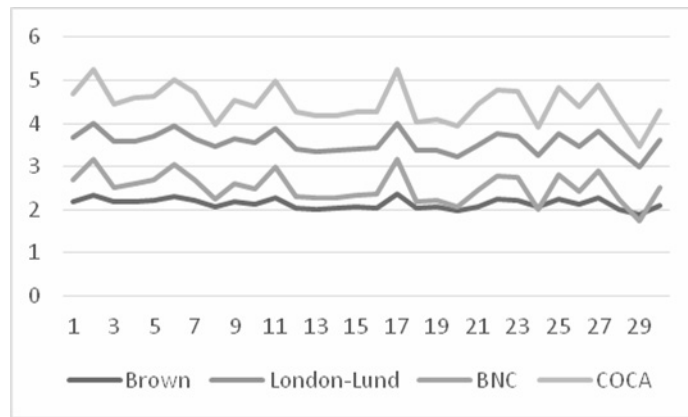


Fig. 5. Lexical sophistication: logarithm of lexical frequency of content words in four corpora

A strong correlation between readability scores and content words frequency was noticed in all four corpora (B:  $r = -.641$ ,  $p = .000135$ ; LL:  $r = -.8093$ ,  $p = .00001$ ; BNC:  $r = -.7006$ ,  $p = .000017$ ; COCA<sub>ac</sub>:  $r = -.0451$ ,  $p = 0.012372$ , COCA<sub>mag</sub>:  $r = -.7625$ ,  $p = .00001$ , COCA<sub>news</sub>:  $r = -.6851$ ,  $p = .00003$ ). Two conclusions arise from the above calculations. Websites with a high readability score have a higher number of frequent content words. In other words, websites with easier language have more words that are frequently used. Secondly, the language of colon cancer websites has features of written and formal discourse and is similar to the language of magazines and the news.

To determine the frequency bands of the words appearing on the websites a free online software VocabProfile ([www.lextutor.ca](http://www.lextutor.ca)) was used, which is a standard software dedicated to calculations of lexical frequency profiles of texts. Two databases (the BNC-COCA and the BNC) were employed to identify the percentage of words outside the 2,000 most frequent words occurring in the two corpora. In Lextutor, words within 2k typically constitute on average over 80% of all words used in texts (Fig. 6); hence the words above 2k were treated as “rare” words in the present study.

It should be mentioned in passing that this hands-on observation of 2k being the borderline between the frequent and the infrequent vocabulary is in fact bolstered by earlier research conducted by Brezina and Gablasova (2013). They noticed that there existed “a stable vocabulary core”, which added up to 2,122 items (which made 70.7%), and that emerged out of four language corpora they used (BNC, LOB, BE06 and EnTenTen12). The core vocabulary list was enriched by these scholars by a shorter list of most frequently used words occurring in the BE06 and EnTenTen12 corpora that represent

“the current language use” to finally achieve a new-GWL of ca. 2,500 items, which constitutes about 80% of the source corpora.

Returning to the study at hand, the result shows that the percentage of words used on the 30 websites that represent the frequency band beyond 2k (infrequent words) differs significantly depending on which database (BNC–COCA or BNC) is used as a reference corpus ( $U=287$ ,  $p=.0164$ ,  $z\text{-score}=2.4028$ ). In consequence, correlations between the readability score and the percentage of infrequent words were conducted for both databases separately. The results demonstrate that there is a statistically significant correlation between readability level grade and the frequency bands of words calculated for both BNC–COCA ( $r_s=.4736$ ,  $p=.0082$ ) and BNC database ( $r_s=.3904$ ,  $p=.0329$ ). From this it transpires that the correlation is observable; however, a greater correlation was achieved by resorting to the BNC–COCA data. Therefore, the readability score is correlated with the percentage of words representing less frequently used words: the higher the score in readability tests (i.e. the less understandable the texts), the more infrequent words the texts contain (i.e. words above the 2,000 most frequent words band). The VocabProfile test supports the results obtained by the TAALES software and reveals more precise information.

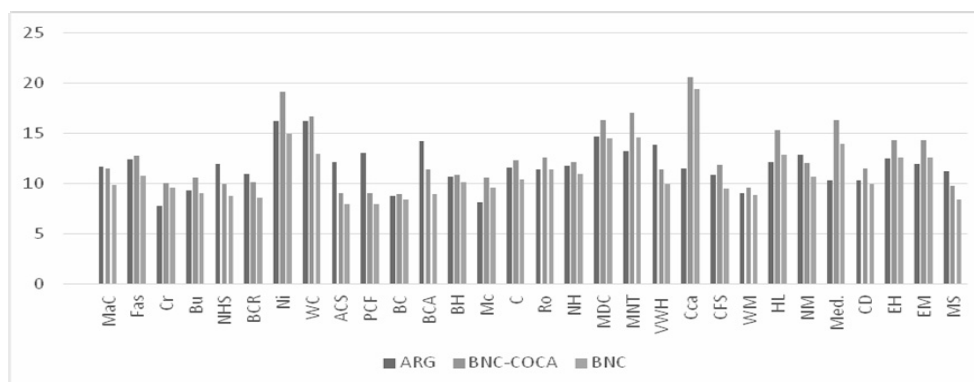


Fig. 6. Lexical frequency profile of colon cancer websites: percentage of words above 2k band calculated for two databases (BNC–COCA, BNC) against average readability grade (ARG)

## 5. Discussion

The study on readability is consistent with prior research on medical online text readability regarding *inter alia* colorectal cancer (Grewal and Alagaratnam 2013), Graves’ disease and thyroid-associated ophthalmopathy (Edmunds, Denniston, Boelaert, Frankly and Durrani 2014), skin cancer (Dobbs, Neal,

Hutchings and Whitaker 2017), and pancreatic cancer (Storino et al. 2016). All these studies revealed that the readability level far exceeded the 6<sup>th</sup> grade in schooling recommended by the USDDH. Only about 13% of texts in our study are at the “average” level of readability, and as many as nearly 87% of texts are classified by the USDHHS as “difficult”. This result should be disturbing considering the fact that almost 72% of adult Internet users seek health-related information on the Internet (Fox and Duggan, 2013), and that health literacy may negatively affect clinical treatment and all-cause mortality (Baker et al. 2007), at least in the elderly.

The lowest score in readability tests obtained websites published in the UK with IS or PE certificates, relatively low score was also noticed in the case of British not-for-profit websites relative to American websites and those published in other countries. No significant differences were noticed between commercial and not-for-profit websites, which supports results from some earlier studies. Contrary to some earlier study (Edmunds et al. 2014), there is a noticeable difference in readability scores between UK and other countries, with a tendency to have higher readability level for UK domains.

As for lexical sophistication, the study supports the intuitive judgment that the words typical for higher frequency bands (i.e. above 2,000 and higher) are more likely to occur in texts of low comprehensibility. For a text to be understandable, therefore, preferably words from the first 2,000 words should be used, which constitute around 80% of most frequent words across several language corpora (see Fig. 6). Alternatively, words from the band 2,500 words could be used to achieve a similar percentage, as suggested by Brezina and Gablasova (2013), who employed the following corpora: BNC, COCA, EnTenTen12 and BE06, which illustrate more current language.

There are several limitations to the study. Firstly, the analysis of readability shows how comprehensible a text is based on the complexity of words (number of syllables, signs, words in a sentence) and their frequency. However, even a text written with an easy language does not guarantee that it will be understood by a reader, as the success in text comprehensibility depends on a number of other factors related to the reader, e.g. the reader’s mood, attitude to a text and subject matter, the general knowledge about the world, the intellectual capacity, etc. This study did not focus on the readers; instead, it was a text-oriented investigation. Filling the gap between examining text features and text comprehensibility by readers would require further research. Secondly, all of the readability tests involved in this study have some limitations. Thirdly, only 2 subsequent pages with website addresses retrieved by search engines (and only three of them) were taken into account.

This limitation, however, should not influence the results, considering the outcomes of other studies claiming that Internet users rarely go beyond the first two pages of results returned by search engines, or even that they focus only on the first five URL addresses (Eysenchach and Kohler 2002). Finally, the graphic content (diagrams, photographs, etc.) presented on the websites was not considered in assessment of the readability level of the internet health-related content, even though it certainly supported the understanding of the discussed health issues.

## 6. Conclusions

The websites devoted to colon cancer far overestimate the reading abilities of an average internet user. The vocabulary used in the texts published online for patient information should be simplified. One way of making them more readable for an average patient of low health literacy could be using words of higher frequency, preferably from the frequency lists containing about 2,000 words, or up to 2,500 words that constitute the core vocabulary of the current English language.

## References

- Baker, D. W., Wolf, M. S., Feinglass, J., Thompson, J. A., Gazmararian, J. A. & Huang, J. (2007). Health literacy and mortality among elderly persons. *Archives of Internal Medicine*, 167(14), 1503-1509.
- Bland, J. M. & Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's Alpha, *Br Med J*, 314, 572. DOI: 10.1136/bmj.314.7080.572
- Brezina, V. & Gablasova, D. (2013). Is there a Core Vocabulary? Introducing the *New General Service List*. *Applied Linguistics*, 36(1), 1-22.
- Chall, J.S. & Dale, E. (1995). *Manual for the New Dale-Chall Readability Formula*. Cambridge.
- Cobb, T. (2012). *Compleat lexical tutor*, available at <http://www.lex tutor.ca/>. Accessed 10 March 2019.
- Coleman, M. & Liau, T.L. (1975). A computer readability formula designed for machine scoring, *Journal of Applied Psychology*, 60.2, 283-284.
- Coxhead, A. (2000) A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34/2, 213-38.
- Coxhead, A. (1998). *An academic word list*. Wellington.
- Davis, M. (2010). The Corpus of Contemporary American English (COCA): 560 million words, 1990-present. Available from [english-corpora.org/coca](http://english-corpora.org/coca).

- Dobbs, T., Neal, G., Hutchings, H.A., & Whitaker I.S. (2017). The Readability of Online Patient Resources for Skin Cancer Treatment. *Oncol Ther*, 149–160.
- Edmunds, M.E., Denniston A.K., Boelaert K, Franklyn J.A. & Durrani O.M. (2014). Patient Information in Graves' Disease and Thyroid-Associated Ophthalmopathy: Readability Assessment of Online Resources. *Thyroid*, 24(1), 67-72. DOI: 10.1089/thy.2013.0252
- Eysenchach, G. & Kohler C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the World Wide Web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews, *BMJ*, 324(7337), 573–577. DOI: 10.1136/bmj.324.7337.573
- Fox, S, & Duggan, M. (2013). Pew Research Center. Available from: <https://www.pewinternet.org/2013/01/15/health-online-2013/>, DOA: January 15 2013.
- Grewal, P. & Alagaratnam, S. (2013). The quality and readability of colorectal cancer information on the internet. *International Journal of Surgery*, 11(5), 410–413. DOI: 10.1016/j.ijssu.2013.03.006
- Gunning, R. (1968). *The Technique of Clear Writing*. New York.
- Higginbotham, G. & Reid, J. (2019). The lexical sophistication of second language learners' academic essays. *Journal of English for Academic Purposes*, 37, 127-140.
- Hyltenstam, H. (1988). Lexical characteristics of near-native second-language learners of Swedish. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 67–84.
- Kincaid, J. P., Lt. Fishburne, R.P. Jr., Rogers, R.J. & Chissom, B.S. (1975). United States. Naval Air Station Memphis, Research Branch. Derivation of New Readability Formulas (Automated Readability Index, Fog Count and Flesch Reading Ease Formula) for Navy Enlisted Personnel. Millington: Naval Technical Training Command.
- Kyle, K. & Crossley S.A. (2015). Automatically Assessing Lexical Sophistication: Indices, Tools, Findings, and Application. *TESOL Quarterly*, 49(4), 757–786.
- Laufer, B. (1994). The Lexical Profile of Second Language Writing: Does it change over time. *RELC Journal*, 25(21), 21–33.
- Laufer, B. & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3), 307–322.
- Leroy, G., Kauchak, D. & Mouradi, O. (2013). A user-study measuring the effects of lexical simplification and coherence enhancement on perceived and actual text difficulty. *International Journal of Medical Informatics*, 82(8), 717–730.
- Linnarud, M. (1986). *Lexis in composition: a performance analysis of Swedish learners' written English*. Lund.
- Lu, X. (2012). The relationship of lexical richness to the quality of ESL learners' oral narratives. *The Modern Language Journal*, 96, 190–208.



- Morris, L. & Cobb, T. (2004). Vocabulary profiles as predictors of the academic performance of Teaching English as a Second Language trainees. *System*, 32(1), 75–87.
- Ley, P. & Florio, T. (1996). The use of readability formulas in health care. *Psychology, Health and Medicine*, 1, 7–28.
- McLaughlin, H. (1969). SMOG grading - a new readability formula. *Journal of Reading*, 22, 639-646.
- Nielsen-Bohlman, L., Panzer, A.M. & Kindig, D.A. (2004). *Health Literacy: A Prescription to End Confusion*. Washington, DC.
- Raygor, A.L. (1977). *The Raygor Readability Estimate: A Quick and Easy Way to Determine Difficulty*. Clemson.
- Shultz, H.A. & Young, K.M. (2017). *Health Care USA: Understanding Its Organization and Delivery*. 7th ed. Sudbury, MA.
- Smith, E. A. & Senter, R. J. (1967). United States. Air Force. Automated Readability Index, Dayton.
- Silverman, J. S., Draper, J. & Kurtz, S. (2013). *Skills for Communicating with Patients*, London.
- Storino, A., Castillo-Angeles, M., Watkins, A. A., Vargas, C., Mancias, J. D., Bullock, A. & Moser, J. K. (2016). Assessing the accuracy and readability of online health information for patients with pancreatic cancer. *JAMA Surgery*, 151(9), 831-837.
- USDHHS (2010) - U.S. Department of Health and Human Services, Office of Disease Prevention and Health Promotion. National Action Plan to Improve Health Literacy, Washington, DC.
- Weiss, B. D. (2007). *Health Literacy and Patient Safety: Help Patients Understand. Manual for Clinicians*. AMA Foundation.
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. London.
- Wittlink, H. & Oosterhaven, J. (2018). Patient education and health literacy. *Musculoskeletal Science and Practice*, 38, 120-127.

### **Internet sources**

- [1] <https://www.cancerresearchuk.org/health-professional/cancer-statistics/statistics-by-cancer-type/bowel-cancer#heading-Zero>
- [2] <https://www.cancer.org/cancer/colon-rectal-cancer/about/key-statistics.html>.
- [3] <https://www.who.int/cancer/PRGlobocanFinal.pdf>
- [4] Reliablysoft.net. Digital marketing agency. [Online]. [cited 2019. Available from: <https://www.reliablysoft.net/top-10-search-engines-in-the-world/>
- [5] EbizMBA. Top 15 most popular search engines. [Online]. [cited 2019 Apr 12]. Available from: <http://www.ebizmba.com/articles/search-engines>



## Inventari consonantici dell'italiano e del polacco a confronto

The comparison of phonological inventories of Italian  
and Polish consonants

Olga BRONIŚ<sup>1</sup>

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

### Abstract

The goal of the present paper is to offer a comparative study of the consonantal phonological inventories of Italian and Polish. The first discrepancy between the two languages discussed in the paper is related to the fact that some Polish and Italian phonemes do not have any correspondents in the other language. The second issue addressed in this work is the fact that some Italian segments seem very similar to selected Polish sounds, and yet, as the paper shows, in some cases substantial differences need to be noted. The last issue presented in the paper concerns selected properties of Italian and Polish geminates.


**Keywords:** phonetics, phonology, pronunciation, Italian, Polish, contrastive grammar

### Abstract

Lo scopo di questo lavoro è quello di effettuare uno studio comparativo degli inventari consonantici dell'italiano e del polacco. La prima differenza tra le due lingue di cui parla il presente saggio è legata all'assenza dei fonemi corrispondenti in uno dei due sistemi. La seconda questione sollevata nel lavoro è l'apparente somiglianza di alcune consonanti italiane e polacche, che, pur essendo simili nell'italiano e nel polacco, presentano discrepanze fonetiche e fonologiche molto significative. L'ultimo argomento compreso nell'analisi è il confronto delle geminate dell'italiano e del polacco.

**Keywords:** fonetica, fonologia, pronuncia, italiano, polacco, grammatica contrastiva

---

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-5323-0665>.

## 1. Introduzione

Nell'articolo del 2010 Stephen R. Anderson cerca di stabilire quante lingue ci siano nel mondo. Basandosi sulle informazioni estratte dal catalogo *Ethnologue*, pubblicato online dalla *SIL International* (*Summer Institute of Linguistics*), Anderson riporta che oggi sul nostro pianeta esistono ca. 7000 lingue. Data la stima e il prestigio che gode il catalogo *Ethnologue*, non ci sono dubbi sul fatto che le lingue riportate in questo documento siano dei sistemi autonomi e variegati. Inoltre, Anderson osserva che il numero di lingue nel mondo potrebbe essere ancora più grande se si cambiassero un po' i parametri che formano i criteri distintivi di questa classificazione. Di sicuro, uno dei parametri di base che distinguono un sistema linguistico dall'altro è il numero e il repertorio dei fonemi usati dai parlanti di questa lingua. L'insieme dei fonemi che formano l'ossatura del sistema fonologico di una lingua è detto inventario fonologico. Ogni lingua ha a propria disposizione un inventario di fonemi, ovvero dei suoni linguistici, detti anche foni, che in questa lingua hanno una funzione distintiva, come in italiano, per esempio, /l/ e /n/, che dimostrano di essere la base della coppia minima (Trubetzkoy, 1939) *solo – sono*.

La situazione linguistica in Polonia è molto diversa da quella in Italia. Prima di tutto, in Polonia non esistono molti dialetti e lingue regionali che, a loro volta, vengono usati da relativamente pochi parlanti<sup>2</sup>. In Italia, invece, i dialetti sono numerosi. Secondo Anderson (2010), se si applicassero dei criteri più larghi nella definizione di una lingua, solo nell'Italia settentrionale ne risulterebbero circa 500. Accanto a questi dialetti, esiste in Italia la lingua standard, parlata e utilizzata in tutto il paese, detta, appunto, italiano standard. A questo proposito, perciò, viene spesso contestato che parecchi italiani siano bilingui (Dardano e Trifone, 1995/2016, p. 44-45). Anche in Polonia esiste il cosiddetto polacco standard, che, comunque, a differenza dell'italiano, di solito costituisce l'unica lingua L1 acquisita dai polacchi.

Lo scopo di questo lavoro è quello di presentare l'inventario delle consonanti fonemiche della lingua italiana e polacca, e poi, confrontare i due sistemi. All'analisi sincronica presentata nell'articolo saranno sottoposte le moderne lingue standard, quella italiana e polacca. Il lavoro si basa sulle tradizionali classifiche articolatorie delle consonanti, create e aggiornate da numerosi ricercatori, riportate e considerate nelle sezioni successive.

---

<sup>2</sup> Per informazioni sui dialetti polacchi, *vide* il compendio dei dialetti polacchi della Karaś <http://www.dialektologia.uw.edu.pl/index.php>.

## 2. Inventario delle consonanti italiane

Tradizionalmente, le consonanti si distinguono in categorie che si basano sulle caratteristiche articolatorie, relative alla produzione di un suono linguistico. Oggi le consonanti si possono definire anche con termini legati alla fonetica acustica. Tuttavia, visto che l'utilizzo della terminologia acustica richiede una certa conoscenza della fisica acustica, di solito si continuano a classificare i fonemi consonantici con l'uso dei criteri articolatori. Altresì, la descrizione acustica mostra le caratteristiche di una specifica e individuale realizzazione di un fono, mentre analizzando l'astratto sistema fonologico della lingua, esso sembra meglio fare uso dei criteri ben determinati, nonostante siano astratti, e che costituiscono un certo punto di riferimento per la classificazione di ogni fono prodotto in una lingua. Questo scopo può essere ben ottenuto con la classificazione articolatoria, menzionata sopra. Dal punto di vista della fonetica articolatoria, le consonanti si definiscono con l'ausilio di cinque criteri principali:

- (1) Criteri di classificazione delle consonanti con il riferimento alla fonetica articolatoria:
  - a) l'uso dell'aria nella fase espirativa o no: polmonare – non-polmonare
  - b) la posizione delle corde vocali: sordo – sonoro
  - c) la posizione del velo palatino: nasale – orale
  - d) il luogo di articolazione
  - e) il modo di articolazione

Il primo criterio (1a) non è molto utile per il confronto delle consonanti polacche e quelle italiane. Dato che il processo di articolazione di ogni consonante, sia polacca che italiana, comincia dall'uscita dell'aria dai polmoni, se ne deduce che tutte le consonanti italiane e polacche, come le consonanti della maggior parte delle lingue del mondo, siano di tipo espirativo. Il criterio (1b), che distingue le consonanti sonore da quelle sorde, è invece valido per la classificazione delle consonanti in tutte e due le lingue. In esse, infatti, le consonanti possono essere sorde o sonore. Tuttavia, nonostante il criterio (1b) sia indispensabile per la classificazione delle consonanti italiane e polacche, esso non è rilevante per la presente discussione che ha come scopo il confronto dei due inventari fonologici. Sarà utile nella descrizione dei foni, ma non è una caratteristica distintiva, come tale. Lo stesso si può dire a proposito del criterio (1c). Le consonanti sia italiane che polacche possono essere orali o nasali. Questa distinzione, comunque, non è rilevante se si vogliono contrastare i due

inventari, ma di sicuro ci aiuterà nella descrizione dei foni analizzati. Infatti, i criteri che costituiscono i fondamenti della discussione comparativa tra i sistemi consonantici dell'italiano e del polacco sono gli ultimi due, ovvero il luogo (1d) e il modo (1e) di articolazione. A questo punto, consideriamo la tabella riportata qui a seguito, che raccoglie tutti i fonemi italiani e polacchi, sistemati secondo i due criteri (1d) e (1e).

(1) Le consonanti fonemiche italiane e polacche

LUOGO D'ARTICOL. (1d) MODO D'ARTICOL. (1e)	bilabiali	labio-dentali	dentali	alveolari	postalveolari <sup>3</sup>	prepalatali	palatali	velari <sup>4</sup>
occlusive	p b		t d					k g
affricate			ts dz	tʃ dʒ	tʃ dʒ	tʃ dʒ		
fricative		f v	s z	ʃ ʒ	ʃ ʒ	ʃ ʒ		x
nasali	m		n	ɲ		ɲ	ɲ	
lateralì				l			ʎ	
vibranti				r				
semivocali							j	w

Nella tabella le colonne raffigurano i vari luoghi di articolazione delle consonanti, e le righe le organizzano a seconda del modo in cui avviene la loro articolazione. I simboli nelle celle bianche rappresentano i fonemi presenti sia in italiano che in polacco, mentre gli altri simboli, con la bandiera polacca o italiana sullo sfondo, raffigurano i fonemi presenti in una sola delle due lingue. La tabella è stata preparata sulla base dei lavori della Wierzchowska

<sup>3</sup> Postalveolari secondo Bertinetto e Loporcaro (2005), postalveopalato-prolabianti secondo Canepari (2006).

<sup>4</sup> Nella classificazione di Bertinetto e Loporcaro (2005), la semivocale /w/ è definita come labiale-velare.

(1971, 1980), Rubach (1977, 1984) per il polacco<sup>5</sup>, e di Bertinetto e Loporcaro (2005) e Canepari (2006) per l'italiano<sup>6</sup>.

Nella tabella si presentano tutte le consonanti fonemiche dell'italiano e del polacco. Le consonanti sono codificate con i simboli dell'IPA (*International Phonetic Alphabet*). Solo due consonanti polacche non hanno un simbolo rappresentativo nell'IPA, perciò, a seguito di Rubach (1977, 1984, *inter alia*), nella presente classifica, vengono utilizzati due simboli provenienti dalla tradizione slava: /š/ e /ž/. La necessità di introdurre i simboli fuori-IPA è legata al fatto che le consonanti polacche /š/ e /ž/ sono dal punto di vista della fonetica sia articolatoria che acustica diverse dalle consonanti /s/ e /z/, presenti, tra l'altro, in italiano. Si potrebbe mettere in discussione la scelta dei simboli che rappresentano i foni mancanti dalla tabella dell'IPA. Il presente lavoro accetta i simboli /š/ e /ž/, provenienti del SPA (*Slavic Phonetic Alphabet*) invece di usare dei segni arbitrari, come lo fa, per esempio, la Kwapisz-Osadnik (2012)<sup>7</sup>.

Lo studio di altri lavori dedicati alla fonetica italiana rivela alcune discrepanze rispetto alla classificazione proposta da Bertinetto e Loporcaro (2005), su cui si basa la tabella in (2). Per esempio, Albano Leoni e Maturi (1998) e Maturi (2006) ritengono che le consonanti /t d s z t dz/ siano alveolari, non dentali, come ritengono Bertinetto e Loporcaro. Canepari (2006) ritiene invece che gli stessi fonemi siano dentali. Discrepanze del genere si osservano anche in altri manuali di fonetica. Per esempio, nella classificazione di D'Achille (2010) /t d n/ appartengono al gruppo dei fonemi dentali, mentre /s z ts dz/ sono considerati alveolari, come /l/ e /r/. Un'altra differenza tra la classificazione di Bertinetto e Loporcaro (2005) e quella di D'Achille riguarda la nominazione del luogo di articolazione delle consonanti /ʃ ʒ tʃ dʒ/. A prescindere dal fatto che nella classificazione di D'Achille manca il fono /ʒ/,

---

<sup>5</sup> La stessa classificazione dei luoghi e modi di articolazione delle consonanti polacche è citata nei lavori di Wiśniewski (2001) e dell'Ostaszewska e della Tambor (2000).

<sup>6</sup> Non tutti i ricercatori classificano le consonanti italiane secondo gli stessi criteri. Le discrepanze tra la classificazione presentata in (2) e quelle introdotte da altri linguisti saranno analizzate nella parte successiva della presente sezione.

<sup>7</sup> Va notato che il presente saggio segue la notazione dell'IPA anche per quanto riguarda la trascrizione delle affricate, evidenziando allo stesso tempo il fatto che siano composte da due foni diversi. Così, nella tabella in (2) sono incluse le affricate /ts/, /ds/, /tʃ/, /dʒ/, /tʃ/, /dʒ/, /tʃ/, /dʒ/, tutte trascritte come la sequenza di due foni diversi. Al contrario, il SPA rinuncia di mostrare la duplice natura dell'affricata, trascrivendo, per esempio, /dʒ/ come /ǰ/ o /tʃ/ come /č/. Nonostante ciò, i ricercatori polacchi che usano il sistema SPA, come Wiśniewski (2001) e l'Ostaszewska e la Tambor (2000), seguono gli indici del sistema anche in proposito alla trascrizione delle affricate.

lo stesso ricercatore definisce il luogo di articolazione dei rimanenti fonemi postalveolari /ʃ tʃ dʒ/ come palatale, che è piuttosto distante dal luogo di articolazione presentato nella tabella in (2), ovvero postalveolare. Invece, Maturi (2006) ritiene che le consonanti /ʃ ʒ tʃ dʒ/ siano prepalatali, non postalveolari, mentre Albano Leoni e Maturi (1998) ritengono che i due termini, prepalatale e postalveolare, siano sinonimi. Infine, secondo Canepari (2006) i fonemi /ʃ ʒ tʃ dʒ/ appartengono al gruppo detto postalveopalato-prolabiali.

In sintesi, sembra che le incongruenze che emergono da alcune fonti siano limitate a due luoghi di articolazione: dentale e alveolare come il primo luogo d'inconsistenza, e postalveolare-(pre)palatale come il secondo. A questo punto si deve osservare che sia il numero dei fonemi italiani che il modo di classificarli è disputabile e dipende dai presupposti teorici e dal livello d'astrazione considerata accettabile dal punto di vista dell'analisi. Al momento, la classificazione che viene considerata esemplare per l'italiano è quella coniata da Bertinetto e Loporcaro (2005), la cui esattezza permette di catturare le sottili sfumature che distinguono in modo adeguato le consonanti italiane da quelle polacche. Ovviamente, si possono adottare altri sistemi classificativi, come quello di Mioni (1993), citato ed effettivamente accolto da Krämer (2009). Nella classifica di Mioni (1993) è fortemente ridotto il numero dei luoghi di articolazione usati nella descrizione dell'italiano a solo quelli che sono contrastivi dal punto di vista fonologico. Questo approccio riduttivo è molto utile nell'analisi generativa della fonologia, che si basa, tra l'altro, sul concetto dell'economia. Al contrario dell'analisi generativa dei processi fonologici di Krämer, il presente lavoro si concentra sulla discussione contrastiva che riguarda la rappresentazione segmentale dei fonemi italiani e polacchi. Qui l'astratto non è gradito, perché l'analisi contrastiva degli inventari consonantici deve evidenziare le differenze articolatorie tra i fonemi delle due lingue; Perciò la classificazione adottata nell'analisi è quella di Bertinetto e Loporcaro (2005).

Per quanto riguarda la classificazione dei fonemi consonantici del polacco, nella bibliografia sull'argomento non si notano dei punti incongruenti, che, al contrario, si osservano ampiamente nel caso dell'italiano. Nella descrizione del polacco quasi tutti i ricercatori, inclusi quelli citati nel presente lavoro, seguono la Wierzchowska (1971, 1980), pioniera nel campo della fonetica polacca che ha gettato le fondamenta per la discussione fonetica e fonologica sulla lingua polacca. Anche gli autori come l'Ostaszewska



e la Tambor (2000), oppure Wiśniewski (2001) utilizzano il raggruppamento della Wierzchowska<sup>8</sup>.

Per quanto riguarda l'analisi contrastiva dei fonemi consonantici italiani e polacchi, dalla tabella emergono due questioni principali: l'assenza dei suoni corrispondenti nelle due lingue e la diversità nei luoghi di articolazione delle consonanti italiane e polacche che molto spesso sono interpretate come foni molto simili o, anzi, uguali. I due argomenti saranno approfonditi nelle sezioni 3 e 4, rispettivamente. Successivamente, nella parte 5 saranno presentate a confronto le consonanti lunghe polacche e italiane.

### 3. Assenza dei fonemi corrispondenti

Considerando la tabella in (2), notiamo che ci sono dei fonemi tipici di solo una delle due lingue. Diversamente dai fonemi come la /t/, che esiste in tutte e due le lingue, nella tabella si osservano delle consonanti che sembrano isolate, non accoppiate. Si tratta soprattutto del fonema polacco /x/<sup>9</sup> e di quello italiano /ʎ/<sup>10</sup>. Per quanto riguarda il fonema italiano /ʎ/, nel polacco non è presente nessun suono simile. In tutte e due le lingue c'è un'altra consonante laterale, la /l/, che in un certo modo aiuta a comprendere e a spiegare il modo di articolazione della laterale /ʎ/. Tuttavia, questi due foni sono molto diversi a causa della distanza dei loro luoghi di articolazione. Nella pronuncia di /l/ viene attivata la punta della lingua, mentre l'articolazione di /ʎ/ richiede l'uso del dorso della lingua che si avvicina al palato, e non, come succede nel caso della /l/, alla cresta alveolare.

---

<sup>8</sup> Come segnalato sopra, anche la classificazione delle consonanti polacche riportata nel presente lavoro si basa sugli studi della Wierzchowska. Va detto, comunque, che il raggruppamento scelto dall'autrice non include le consonanti dolci, ossia ammorbidite, che lo rende diverso dalle classifiche standard dei linguisti polacchi. Il motivo per l'esclusione delle consonanti dolci dalla tabella sono spiegati nella sezione 3.

<sup>9</sup> Nel libro della Kwapisz-Osadnik (2012) la fricativa velare sorda /x/ è raffigurata dal simbolo /h/, che nella nomenclatura dell'IPA rappresenta un suono assai diverso, ovvero la fricativa glottale sorda presente, per esempio, all'inizio della parola inglese *house*.

<sup>10</sup> In un certo modo, anche i fonemi /ɕ ʑ tɕ dʑ/ possono essere interpretati come privi di corrispondenti, perché i loro potenziali compagni, le consonanti italiane /ʃ ʒ tʃ dʒ/, di solito vengono confuse e collegate con le consonanti alveolari polacche /ʃ ʒ tʃ dʒ/. Comunque, visto che esistono dei fonemi italiani con cui /ɕ ʑ tɕ dʑ/ possono essere associati, essendo pronunciati nella stessa maniera ma da due punti di articolazione diversi, si ritiene che queste quattro consonanti non siano uniche ed incomparabili come i due foni /x/ e /ʎ/. A questo proposito, dunque, i foni /ɕ ʑ tɕ dʑ/ saranno esaminati nella sezione successiva, dedicata ai fonemi con dei corrispondenti aventi simili luoghi di articolazione.

L'altro fonema che esiste in uno solo dei due sistemi esaminati è la fricativa velare sorda polacca /x/. Questo fonema è rappresentato nel polacco dalla lettera *h*, che in italiano è detta muta e non presenta nessun corrispondente nella pronuncia. La pronuncia del fono /x/ risulta piuttosto difficile per la maggior parte degli italiani. Dato che /x/ è rappresentato nell'ortografia dalla lettera *h*, o come *ch*<sup>11</sup>, il fono viene spesso omesso oppure realizzato come /k/.

Un altro argomento che deve essere sollevato nella discussione sui fonemi senza corrispondenti in una delle due lingue analizzate è il contrasto tra le consonanti dure e morbide. Nel libro dell'Ostaszewska e della Tambor (2000), come in Wiśniewski (2001), la classificazione delle consonanti polacche include due varianti delle consonanti non-palatali: uno duro e l'altro morbido (detto anche dolce), dove la *dolcezza* della consonante è rappresentata dal segno diacritico /'. In seguito ai lavori fonetici della Wierzchowska (1971), sia Wiśniewski (2001) che l'Ostaszewska e la Tambor (2000) distinguono le consonanti dure, intrinsecamente morbide (palatali) e ammorbidite (dolci), dove la morbidezza e l'effetto dell'attivazione di un secondario luogo di articolazione<sup>12</sup>. Il motivo di includere nelle classificazioni delle consonanti polacche dell'Ostaszewska e della Tambor (2000) e di Wisniewski (2001) non solo le varianti dure delle consonanti non-palatali ma anche quelle ammorbidite, è probabilmente causato dal fatto che la Wierzchowska, nei suoi testi canonici sulla fonetica (1971, 1980), offre una descrizione molto ampia sia delle consonanti dure che ammorbidite. Dato che in polacco le consonanti dolci si osservano a largo, non sorprende il fatto che la Wierzchowska le abbia dedicato molto spazio nel suo lavoro. Va detto, comunque, che la ricerca della Wierzchowska venne condotta ai tempi in cui la fonologia come una disciplina indipendente era ancora agli arbori, perciò i lavori della stessa Wierzchowska hanno soprattutto un carattere fonetico. Non ci sono dubbi che a livello fonetico, sia acustico che articolatorio, le consonanti dure sono molto diverse da

---

<sup>11</sup> In alcuni varianti regionali del polacco e nelle sue forme arcaiche esiste non solo la fricativa velare sorda /x/, ma anche il suo corrispondente sonoro /ɣ/. Tuttavia, dato il carattere sincronico del presente lavoro, questo argomento non farà parte dell'analisi.

<sup>12</sup> Dal punto di vista del processo articolatorio, è risaputo che le consonanti dolci, ossia ammorbidite, sono i foni prodotti con un addizionale gesto articolatorio, che oltre ad aver un ben preciso luogo di articolazione, sono realizzate tramite l'alzamento della parte centrale della lingua verso il palato duro. La Wierzchowska (1971) nota anche che la differenza nell'articolazione delle consonanti dure e morbide in genere non è legata solo alla posizione orizzontale della lingua, ma pure alla forma generale del canale articolatorio, che nella produzione delle consonanti morbide assomiglia molto alla forma del canale tipico della produzione della vocale /i/.

quelle morbide. Nondimeno, va detto che l'inventario fonemico delle consonanti di una lingua non deve necessariamente includere ogni fono presente in questa lingua. Al contrario, ci deve essere una forte motivazione fonologica per includere un fono nella classifica dei fonemi. Inoltre, il sistema consonantico dovrebbe essere compatibile con quello vocalico.

In seguito a Rubach (1984, 2018, *inter alia*), il presente lavoro ritiene che la vocale /i/ abbia lo status di un fonema<sup>13</sup>. Nell'ipotesi che /i/ sia un fonema, tutte le consonanti dolci, cioè non morbide intrinsecamente, diventano ammorbidite sotto l'influenza della vocale anteriore /i/ o /ε/, oppure della semivocale anteriore /j/, tramite il processo di palatalizzazione (Rubach 1984, 2018). Dato il prerequisito sullo status fonologico della vocale di /i/, le consonanti dolci nel polacco non svolgono la funzione dei fonemi, ma piuttosto degli allofoni. *Ergo*, non appartengono all'inventario consonantico del polacco. Ecco il motivo per cui le consonanti ammorbidite non sono incluse nella tabella (2).

#### 4. Il luogo di articolazione

Riguardo allo studio comparativo dell'inventario fonologico dell'italiano e del polacco, in entrambe le lingue esistono delle consonanti che da alcuni sono percepite come identiche, anche se in realtà non lo sono<sup>14</sup>. Per fare un esempio, consideriamo una coppia di falsi amici italo-polacchi. La parola italiana *croce* /'krotʃe/<sup>15</sup> e la parola polacca *krocze* /'krɔtʂɛ/ "(io) cammino" (Broniś, 2017) sono spesso interpretate come simili, o addirittura uguali<sup>16</sup>. Invece, come risulta dalla

---

<sup>13</sup> Per la discussione fonologica sullo status fonologico della /i/, si faccia riferimento a Ryzewski (2016).

<sup>14</sup> Per esempio, la Kwapisz-Osadnik (2012) ritiene che le consonanti /ʃ tʃ dʒ/ facciano parte dell'inventario sia polacco che italiano, essendo in entrambe le lingue prepalatali.

<sup>15</sup> La trascrizione delle parole italiane è effettuata sulla base del dizionario di Canepari (1999/2009). Per quanto riguarda il polacco, tutte le pronunce riportate nell'articolo si basano sul sistema di trascrizione di IPA, adattato da Rubach (1977,1984, *inter alia*). In linea con l'approccio di Canepari (1999/2009), la lunghezza vocalica non è contenuta nella trascrizione fonemica, presentata nel presente articolo.

<sup>16</sup> Secondo la classificazione della Kwapisz-Osadnik (2012) non solo le fricative e affricate /s z ts dz/ hanno in polacco e in italiano un identico luogo di articolazione. L'autrice considera identiche anche le postalveolari fricative e affricate italiane /ʃ tʃ dʒ/ e quelle alveolari polacche /ʂ tʂ dʒ/, descrivendo tutti questi foni ugualmente con i simboli dell'IPA per le due lingue. A questo punto vale la pena di aggiungere che secondo la Kwapisz-Osadnik /ʒ/ non è un fonema italiano. Quest'atteggiamento, per esempio, non è diviso da Canepari (1999/2009) il quale nel suo

trascrizione fonetica delle due parole, la loro pronuncia non è identica. Secondo le informazioni riportate nella tabella (2), la consonante italiana /tʃ/ e la polacca /tʃ̣/ sono tutte e due le affricate che si realizzano in punti di articolazione molto simili, ma non uguali. Sia /tʃ/ sia /tʃ̣/ si producono nella zona della cresta alveolare, ma il proprio punto di articolazione di questi foni non è pienamente identico. Quello che garantisce la realizzazione corretta del fonema polacco è il posizionamento più anteriore della lingua rispetto a quello del fono italiano, e perciò le affricate e fricative /ʃ ʒ tʃ dʒ/ italiane sono definite come postalveolari, mentre quelle polacche, ossia /ʃ̣ ʒ̣ tʃ̣ dʒ̣/, come alveolari.

Un'altra differenza articolatoria tra le fricative e affricate alveolari polacche e le consonanti postalveolari italiane è relativa all'arrotondamento della bocca (Canepari 2006) che è un elemento considerato indispensabile dal punto di vista dell'articolazione dei foni italiani. Nel caso delle fricative e affricate alveolari polacche, l'arrotondamento della bocca non viene considerato rilevante.

Come mostrato sopra, le consonanti postalveolari italiane /ʃ ʒ tʃ dʒ/ sono confrontabili con le consonanti alveolari polacche /ʃ̣ ʒ̣ tʃ̣ dʒ̣/. Comunque, le fricative e le affricate postalveolari dell'italiano potrebbero anche essere confrontate con un altro gruppo di fricative e affricate polacche, il cui luogo di articolazione è ancora più posteriore di quello delle consonanti italiane /ʃ ʒ tʃ dʒ/. Si tratta dei fonemi prepalatali polacchi /ɕ ʑ tɕ dʑ/.

Tutti i polacchi riconoscono le fricative e affricate alveolari /ʃ̣ ʒ̣ tʃ̣ dʒ̣/ come fonologicamente diverse dalle fricative e affricate prepalatali /ɕ ʑ tɕ dʑ/. Lo dimostrano numerosi esempi di coppie minime, come *Kasia* ['kaʂa] 'Caterinina (nome fem., forma diminutiva)' e *kasza* ['kaʂa] 'grano'. Intuitivamente, i polacchi sanno dove posizionare e come modellare la fronte della lingua per ottenere il fono desiderato, anche se dal punto di vista dell'articolazione la differenza tra i due gruppi di foni è minima. Tornando al punto: come mostra la tabella (2), il luogo di articolazione delle consonanti /ʃ ʒ tʃ dʒ/ si trova a metà strada tra il posto di articolazione delle consonanti polacche alveolari e prepalatali, per produrre le consonanti postalveolari italiane bisogna posizionare la lingua nello spazio esattamente tra i punti di articolazione dei foni polacchi corrispondenti. Detto ciò, si può concludere che i fonemi postalveolari italiani /ʃ ʒ tʃ dʒ/ hanno due punti di riferimento in polacco: i fonemi alveolari /ʃ̣ ʒ̣ tʃ̣ dʒ̣/, e quelli prepalatali /ɕ ʑ tɕ dʑ/. Interessante a questo proposito sarebbe approfondire il tema per verificare

---

*Dizionario di Pronuncia Italiana* usa ampiamente il simbolo /ʒ/, che appare in parole già poco esotiche per gli italiani, come *garage*.

quale gruppo dei foni polacchi venga percepito come più vicino agli italiani foni postalveolari.

Un altro gruppo di suoni che sono considerati pressappoco uguali, ma che allo stesso tempo mostrano una certa divergenza nel luogo di articolazione tra i fonemi italiani e quelli polacchi, sono i suoni nasali raffigurati nella tabella (2) dai simboli /n/ e /ɲ/<sup>17</sup>. Secondo la classificazione riportata nella tabella (2), nell'italiano /n/ è alveolare, mentre nel polacco è dentale. Secondo Canepari (2006), però, questa consonante anche in italiano può essere realizzata come un fono dentale, come una variante del fonema. Può darsi che proprio per questo motivo né polacchi né italiani di solito non percepiscano nessuna differenza tra la /n/ polacca e quella italiana. Sembra che nel caso della consonante /n/ i variegati punti di articolazione siano praticamente impercettibili.

La percezione del fono /ɲ/ è tutta diversa<sup>18</sup>. Nonostante il fonema /ɲ/ in italiano sia definito come palatale e in polacco come prepalatale<sup>19</sup> – per cui la differenza tra le due realizzazioni sembra minima ed analoga a quella di /n/ – Canepari (2006) osserva che in italiano non esiste nessuna variante di questo fonema. In altre parole, esso viene sempre realizzato come una consonante prepalatale, a differenza di /n/ che, per l'applicazione di qualche processo assimilatorio può diventare, per esempio, dentale.

Nonostante ciò, se esaminiamo la trascrizione fonetica di una parola con il fono /ɲ/, per esempio *bagno* /'baɲno/, osserviamo che la consonante nasale /ɲ/ è rappresentata come geminata, una consonante doppia. Infatti, in italiano la consonante /ɲ/ è tradizionalmente considerata una *consonante rafforzata* oppure una *geminata intrinseca* (Bertinetto e Loporcaro 2005), ed esso è dovuto al fatto che nella posizione intervocalica tale consonante viene sempre realizzata come una consonante lunga<sup>20</sup>. Dal punto di vista sia della fonologia

---

<sup>17</sup> Un po'allarmante può risultare il fatto che per codificare tutte e due le varianti sia della /n/ sia della /ɲ/ in ogni caso l'alfabeto IPA utilizzi un solo simbolo (IPA, 2019). Comunque, le incongruenze di questo tipo all'interno della simboleggiatura dell'IPA non sono isolate, come lo mostra, per esempio, la discussione sul modo di trascrizione delle fricative e affricate (post)alveolari. Poiché l'argomento della classificazione dell'IPA non rientra nell'ambito del presente articolo, semplicemente diamo per scontato che il simbolo /ɲ/ venga usato per rappresentare due fonemi nasali diversi, ossia prepalatali e palatali, e che lo stesso valga per la consonante /n/.

<sup>18</sup> La Kwapisz-Osadnik (2012) ritiene che la consonante /ɲ/ abbia lo stesso luogo di articolazione in italiano e in polacco, essendo una consonante palatale.

<sup>19</sup> Secondo la Kwapisz-Osadnik (2012), il fono /ɲ/ è palatale sia in italiano, sia in polacco. Non si spiega perché e su quali fonti si basa quella classificazione.

<sup>20</sup> Per l'analisi dettagliata della natura intrinseca di alcune geminate italiane, si veda l'articolo di Chierchia (1986).

che della fonetica, questo è un fattore molto rilevante perché rende le due realizzazioni di questo suono sostanzialmente diverse, dato che in polacco la consonante /ɲ/ è tipicamente singola, ma può anche essere realizzata come geminata.

Occorre sottolineare che la nasale /ɲ/ non è l'unica consonante italiana che di solito è realizzata come geminata. Questo vale anche per le consonanti come /j ʌ ʃ ts dz/, dette in italiano geminate intrinseche (Bertinetto e Loporcaro 2005), le quali, se non all'inizio di una parola, vengono pronunciate con la durata di due elementi consonantici.

In genere, le geminate come tali sono in principio pronunciate diversamente in italiano e in polacco. Nella lingua italiana le consonanti doppie articolate con un'occlusione nel tratto vocale sono prive della cosiddetta fase di esplosione del primo fono. In polacco l'esplosione dopo il primo elemento della geminata di solito è presente. Nel sistema IPA l'assenza della fase di esplosione è rappresentata dal segno grafico /ˀ/. Il problema è illustrato dagli esempi riportati a seguito.

(2) La discrepanza nella realizzazione delle consonanti con la fase di esplosione

- |    |                   |                                   |
|----|-------------------|-----------------------------------|
| a. | PL: <i>panna</i>  | ['panna] o ['panˀna], 'signorina' |
|    | IT: <i>panna</i>  | ['panˀna]                         |
| b. | PL: <i>frappe</i> | ['frappɛ] o ['frapˀpɛ]            |
|    | IT: <i>frappé</i> | [frapˀˈpe]                        |
| c. | PL: <i>pizza</i>  | ['pitstsa] o ['pitsˀtsa]          |
|    | IT: <i>pizza</i>  | ['pitsˀtsa] <sup>21</sup>         |

Gli esempi citati sopra sono tutti omonimi. Le parole riportate nel punto (3a) rappresentano il gruppo di falsi amici, mentre quelle dei punti (3b) e (3c) raffigurano internazionalismi, detti anche cognati (ing. *cognates*). Tralasciando il significato di questi esempi, visto che dal punto di vista del presente lavoro è rilevante e attinente solo la somiglianza della forma delle parole lasciando, perciò, da parte le vocali che escono dall'ambito di quest'articolo. Tutte le parole citate in (3) contengono consonanti doppie la cui articolazione include un'occlusione. Sono le consonanti nasali presenti in (3a), le occlusive del punto

<sup>21</sup> Alternativamente, ogni geminata può essere trascritta con il segno diacritico [ː]. Invece della sequenza delle due consonanti, per esempio /pp/, si può utilizzare la trascrizione alternativa [pː].

(3b), e le affricate del punto (3c). Gli esempi mostrano che in polacco le geminate come /nn/, /kk/ e /tsts/ sono pronunciate o con una fase esplosiva, o con due. Entrambe le realizzazioni sono percepite dai madrelingua polacchi come corrette e naturali. In italiano, invece, solo una di quelle due pronunce è accettabile: le parole come quelle riportate in (3) sono sempre realizzate senza la fase di esplosione nel primo elemento della geminata.

## 5. Conclusioni

L'esame degli inventari consonantici dell'italiano e del polacco mostra che i due sistemi sono abbastanza simili, ma che tra di loro esistono discrepanze che non possono essere ignorate nell'analisi comparativa di queste due lingue. La prima differenza consiste nella mancanza dei fonemi corrispondenti tra le due lingue, come la consonante italiana /ʎ/ e il fonema polacco /x/. Il secondo problema di contrasto da notare è la presenza dei fonemi che risultano molto simili, come il fono italiano /ʃ/ e quello polacco /ʂ/, ma in realtà sono diversi per tre motivi: il luogo di articolazione, l'arrotondamento della bocca, ma anche la lunghezza intrinseca della consonante italiana /ʃ/. La discussione si chiude con una breve presentazione contrastiva dell'ultima discrepanza in merito alla pronuncia delle geminate italiane e polacche, la cui articolazione richiede la formazione di un ostacolo nel tratto vocale. Nel polacco, le consonanti lunghe di questo tipo sono pronunciate o come due consonanti staccate, ovvero con due fasi di esplosione, o senza l'esplosione della prima consonante. In italiano, invece, solo la seconda realizzazione è accettabile.

## Bibliografia

- Albano Leoni F. e P. Maturi (1995/2018). *Manuale di fonetica*. Roma: Carocci.
- Anderson, S. R. (2010). How many languages are there in the world? *Linguistic Society of America*, Brochure Series: Frequently Asked Questions. Retrieved 13.01.2019, from <https://www.linguisticsociety.org/content/how-many-languages-are-there-world>
- Bertinetto, P. M., Loporcaro M. (2005). The sound pattern of Standard Italian, as compared with the varieties spoken in Florence, Milan and Rome. *Journal of the International Phonetic Association*, 35/2, 131–151. Cambridge: Cambridge University Press.
- Broniś, O. (2017). Analiza semantyczna i fonetyczna wybranych fałszywych przyjaciół polsko-włoskich. In M. Majewska (ed.), *Wokół homonimii językowej* (pp. 175–192). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Canepari, L. (2006). *Avviamento alla fonetica*. Torino: Giulio Einaudi.
- Canepari, L. (1999/2009). *Dizionario di pronuncia italiana*. Bologna: Zanichelli.

- Chierchia, G. (1986). Length, Syllabification and the Phonological Cycle in Italian. *Journal of Italian Linguistics* 8, 5–34. Pisa: Pacini Editore.
- D'Achille, P. (2003/2010). *L'italiano contemporaneo*. Bologna: il Mulino.
- Dardano, M., Trifone, P. (1995/2016). *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*. Bologna: Zanichelli.
- Hayes, B. (1989). Compensatory Lengthening in Moraic Phonology. *Linguistic Inquiry* 20, 253–306. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- International Phonetic Alphabet* (2019). Retrieved 27.01.2019, from <http://www.internationalphoneticalphabet.org/ipa-charts/ipa-symbols-chart-complete/>
- Karaś H. (2010). *Dialekty i gwary polskie. Kompendium internetowe*. Retrieved from <http://www.dialektologia.uw.edu.pl/index.php?l1=start>
- Kwapisz-Osadnik K. (2012). *Podstawowe wiadomości z gramatyki polskiej i włoskiej: szkic porównawczy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Maturi P. (2006/2014). *I suoni delle lingue, i suoni dell'italiano*. Bologna: il Mulino.
- McCarthy, J.J., Prince, A. (1993). *Prosodic Morphology I: Constraint Interaction and Satisfaction*. Rutgers University Center for Cognitive Science.
- McCarthy, J.J., Prince, A. (1995). Faithfulness and Reduplicative Identity. Amherst and New Brunswick: University of Massachusetts and Rutgers University, University of Massachusetts Occasional Papers in Linguistics 18: *Papers in Optimality Theory*. 10.
- Mioni, A. M. (1993). Fonetica e fonologia. Introduzione all'italiano contemporaneo: le strutture, a cura di A. A. Sobrero, 101–39. Roma: Laterza.
- Ostaszewska, D., Tambor J. (2000). *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Prince, A., Smolensky, P. (1993/2004). *Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar*. Blackwell, Oxford, [Revision of 1993 technical report, Rutgers University Center for Cognitive Sciences. Available on Rutgers Optimality Archive, ROA-537].
- Repetti, L. (1993). The Integration of Foreign Loans in the Phonology of Italian. *Italica* 70, 182–196.
- Rubach, J. (1977). *Changes of consonants in English and Polish. A generative account*. Wrocław: Wydawnictwo Polska Akademia Nauk.
- Rubach, J. (1984). *Cyclic and lexical phonology: the structure of Polish*. Dordrecht: Foris.
- Rubach, J. (2000a). Glide and glottal stop insertion in Slavic languages: A DOT analysis. *Linguistic Inquiry*, 31.2, 271–317. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Rubach, J. (2000b). Backness switch in Russian. *Phonology*, 17, 39–64. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubach, J. (2018). Surface Velar Palatalization in Polish. *Natural Language and Linguistic Theory*, 1–42. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/s11049-018-9430-3>



- Rydzewski, P. (2016). A Polish Argument for the Underlying Status of [ɨ]. *Studies in Polish Linguistics*, 11, 111-131.
- SIL International (2019). Ethnologue. Retrieved 13.01.2019, from <https://www.ethnologue.com/browse/names>
- Trubetzkoy, N. (1939). *Grundzüge der Phonologie*. 5. ed. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wierzchowska, B. (1971). *Wymowa polska*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Polskich.
- Wierzchowska, B. (1980). *Fonetyka i fonologia języka polskiego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich (PAN).
- Wiśniewski, M. (2001). *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*. Toruń: Wydawnictwo UMK.



## Metrical conditioning of word-final devoicing in Polish

Uwarunkowania metryczne ubezdźwięcznienia obstruentów  
wygłosowych w języku polskim

Tomasz CISZEWSKI<sup>1</sup>  
University of Gdańsk

### Abstract


The present paper investigates a segmental phenomenon traditionally referred to as word-final obstruent devoicing in Polish. It is generally assumed that the context in which it applies is solely related to the absolute word-final position before silence. By inference, full voicing of a word-final obstruent is retained only when (i) it is followed by a voiced segment (a vowel or a consonant) in an utterance or when (ii) it is appended with a suffix which begins with a vowel. In this research a different group of factors which trigger the process is explored, namely the position of the obstruent within the metrical foot. If, as argued by Harris (2009), non-initial position within the foot is a typical lenition site (contrary to Iverson and Salmons 2007) and if devoicing is regarded as a special manifestation of lenition (through information loss, similarly to vowel reduction), a purely segmental (contextual) conditioning for voicing retention in obstruents word-finally cannot be maintained.

**Keywords:** Final obstruent devoicing, metrical theory of stress, prosody, word stress

### Streszczenie

Niniejszy artykuł bada zjawisko segmentalne tradycyjnie określane w języku polskim jako wygłosowe ubezdźwięcznienie spółgłosek obstruentnych. Ogólnie przyjmuje się, że kontekst, w którym ma zastosowanie, jest wyłącznie związany z bezwzględną ostateczną wygłosową pozycją słowa przed ciszą. W związku z tym, pełna dźwięczność na końcu słowa jest zachowywana tylko wtedy, gdy (i) po nim następuje segment dźwięczny (samogłoska lub

---

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-0259-2276>.

spółgłoska) lub gdy (ii) jest dołączana z przyrostkiem rozpoczynającym się od samogłoski. W przedstawionym artykule badana jest inna grupa czynników, które wywołują ten proces, a mianowicie pozycja w stopie metrycznej. Jeśli, jak argumentował Harris (2009), nieinicjalna pozycja w stopie jest typowym miejscem osłabienia (w przeciwieństwie do Iverson i Salmons 2007) i jeśli ubezdźwięcznienie jest uważany za specjalny przejaw osłabienia (poprzez utratę informacji, podobnie jak redukcja samogłosek), nie można utrzymać czysto segmentowego (kontekstowego) uwarunkowania wyrażania retencji głośności w pozostałych kontekstach.

**Słowa kluczowe:** wygłosowe ubezdźwięcznienie spółgłosek obstruentnych, teoria reprezentacji metrycznej akcentu, prozodia, akcent wyrazowy

## 1. Introduction

The present paper investigates a segmental phenomenon traditionally referred to as word-final obstruent devoicing in Polish. It is generally assumed that the context in which it applies is solely related to the absolute word-final position before silence. By inference, full voicing of a word-final obstruent is retained only when (i) it is followed by a voiced segment (a vowel or a consonant) in an utterance or when (ii) it is appended with a suffix which begins with a vowel.

In this research a different group of factors which trigger the process is explored, namely the position of the obstruent within the metrical foot. If, as argued by Harris (2009), non-initial position within the foot is a typical lenition site (contrary to Iverson and Salmons 2007) and if devoicing is regarded as a special manifestation of lenition (through information loss, similarly to vowel reduction), a purely segmental (contextual) conditioning for voicing retention in obstruents word-finally cannot be maintained.

The major assumption of the research is illustrated in (1) below. The voiced realizations in (1a) are found in word/preposition-final but foot-initial position, whereas the voiceless ones occur in the segmentally identical context but foot-internally within a trochaic (**Strong-weak**) or a dactylic (**Strong-weak-weak**) foot (1b).

(1) a. Voiced (foot-initial):

pod obraz      po{dobraz}  
*under the picture* (accusative, sg.)  
 przez okno    prze{zokno}  
*through the window* (accusative, sg.)  
 przed oknem    prze{doknem}  
*in front of the window* (instrumental, sg.)  
 sąd orzekł     są{dozekw}

b. Voiceless (foot-internal):

pod obrazem    {poto}{brazem}  
*under the picture* (instrumental, sg.)  
 przezokienko    {przeso}{kienko}  
*through the window* (diminutive, sg.)  
 przed oknami    {przetok}{nami}  
*in front of the windows* (instrumental, pl.)  
 sąd ustalił      {sātu}{stalił}

*the court adjudicated*

*the court established*

pięć {metrufot}{swupka}

pięć metrów od słupka

*five meters from the goalpost*

We expect that the generally accepted view that obstruent devoicing in Polish is merely a word-final (pre-pausal) phenomenon will have to be modified and re-defined in terms of metrical phonology.

According to this hypothesis, variability is predicted in the voicing of the obstruent in the context where it is followed by a full well-formed foot carrying secondary stress whose first syllable begins with a vowel, or more generally with a voiced segment (2).

(2)	przez	ambulatorium	prze{s?zambula}{torium}
	<i>through</i>	<i>the out-patients ward</i>	
	przed	barykadą	prze{t?dbari}{kadō}
	<i>in front of</i>	<i>the barricade</i>	
	sąd	uniewinnił	są{t?dunie}{vinnił}
	<i>the court</i>	<i>acquitted</i>	

These predictions may be tested by analysing acoustically the recordings of a specially designed corpus and by conducting perception tests whose aim is to elicit the most robust acoustic cues of voicing perception.

If the proposed phonological predictions are correct, we should observe different degrees of devoicing depending on the metrical position as well as other regularities typical for the intervocalic relations which hold between the vowels in the foot-internal context, e.g. variation in pitch slope as well as the intervocalic durational and tonal dependencies.

The zero hypothesis assumes that the voicing of word-final obstruents in Polish relies merely on the pre-pausal vs. prevocalic (or more generally pre-voiced) context, which triggers complete devoicing or maintains full voicing of the obstruent, respectively.

According to the alternative hypothesis, the variability in obstruent voicing in Polish is conditioned by the prosody of an utterance in which the obstruent occurs.

The following research questions are formulated:

- is the pre-pausal devoicing complete?
- is the intervocalic voicing complete?

- do the vowels belonging to the putative foot display the same durational and tonal differences across word boundaries as word-internal feet?
- is the obstruent voicing related to the degree of stress (primary vs. secondary) on the foot in which it occurs?
- what are the acoustic features of pre-pausal (word-final) obstruents?
- what are the acoustic features of pre-vocalic (word-final but foot-internal) obstruents?
- what are the most robust cues to the perception of obstruent voicing?

The aim of the research is to reject H0 by showing that it is the metrical structure which is both the trigger and the locus of various phonological regularities, one of which is consonantal voicing.

The results of the project may also lead to re-analyses of devoicing in languages other than Polish.

## 2. The state of the art: an overview

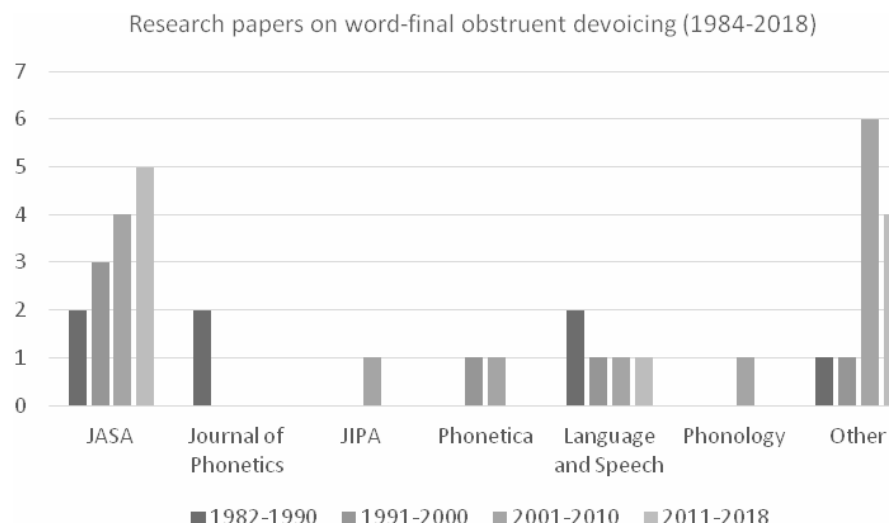
Word-final obstruent devoicing has been taken up in both phonological and phonetic/acoustic literature with respect to many languages, e.g. German (Brockhaus 1995), Russian (Dmitrieva, Jongman and Sereno 2010), Lithuanian (Campos-Astorkiza 2006), Dutch (Grijzenhout 2000), Afrikaans (Coetzee *et al.* 2016), Turkish (Kopkalli 1993), Persian (Tofigh and Abolhasanizadeh 2015) and Setswana (Boyer and Zsiga 2013), among others. A detailed overview of obstruent voicing options has been provided in Ashby and Maidment (2005). As far as the positional (lexical and syllabic) conditioning for the phenomenon is concerned, a distinction has also been postulated between languages in which the devoicing affects *word-final* obstruents, e.g. Russian, Uyghur, and languages in which the devoicing affects *syllable-final* obstruents, e.g. Breton, Malay (Myers 2012).

In the phonological literature the process has been analysed from various theoretical standpoints: Optimality Theory (van Oostendorp, 2008, Kawahara and Garvey 2010), Government Phonology (Schwartz 2010) or Natural Phonology (Dressler 2009, Dziubalska-Kořaczyk 2006).

Sociolinguistic conditioning of obstruent devoicing has also been considered, e.g. Pooley (1994), whose analysis pertains to French working-class speakers.

An overview of the five leading journals in the field of acoustics/phonetics/phonology, i.e. *The Journal of the Acoustical Society*

*of America, Journal of Phonetics, Phonetica, Language and Speech, Phonology*, as well as some other internationally recognised journals, reveals that over the past three decades (1982-2018) the phenomenon of word-final obstruent devoicing has been taken up in over twenty research papers.



The relevant *JASA* publications on word-final devoicing include:

- Tieszen and Reed (1993), who show that regardless of the place of articulation of the plosive /p,b,t,d,k,g/ glottal pulsing increases in phonologically voiced plosives; they contrast their results with those obtained by Slowiaczek and Dinnsen (1985), who argue for complete neutralization in the same context,
- Walker, Southal and Hargrave (2017), who analyse duration, spectral energy and conclude that pre-pausal context favours correct word recognition,
- Dmitrieva (2014), who analyses the preceding vowel duration, the closure or frication duration, the duration of the release portion, and the duration of voicing during the obstruent closure, frication, and release,
- Campos-Astorkiza (2008), who shows that the differences in the closure duration and voicing during the closure are more robust cues for the obstruent voicing than the preceding vowel duration,
- Smith and Peterson (2011), who relate the degree of (de)voicing to the duration of the preceding vowel and the reduction of glottal pulsing in the obstruent closure phase in the context of ESL acquisition,

- Dmitrieva (2005), who argues for incomplete neutralization of voicing in word-final position,
- Charles-Luce (1985), who claims that word-final stops in German are sensitive to the place of articulation, phonetic and sentential context, or even on individual lexical items,
- Whitehead and Metz (1982), who analyse the voicing of the intervocalic /h/ segment in non-words in deaf people,
- Matsui (2014), who discusses the perception of incompletely neutralised word-final stops in Russian,
- Sieczkowska and Dogil (2009), who take up the issue of obstruent devoicing in sonorant clusters in German and Polish,
- Myers (2009), who address the issue of obstruent devoicing in the utterance-final position vs. phrase-medial position preceding a vowel, a nasal, a voiced obstruent, or a voiceless obstruent,
- Gonzalez (2001), who analyses spirantisation of word-final /b,d,g/ in Spanish in stressed and stressless syllables,
- Coetzee et al. (2016), who investigate obstruent devoicing in different positions in the word and
- Fulop (1993), who discusses the issue of formant clarity and the intensity of sonorants before word-final underlyingly voiced obstruents.

*The Journal of the International Phonetic Association* (JIPA) offers only one publication pertaining directly to obstruent devoicing, i.e. González (2002). In the *Journal of Phonetics* the topic of word-final obstruent devoicing has been taken up in the following papers:

- Slowiaczek and Dinnsen (1985), who argue for incomplete neutralisation of voiced vs. devoiced obstruents in the word-final position in Polish, and
- Slowiaczek and Szymanska (1989), who analyse the perception of the voiced/devoiced contrast word finally in Polish on the basis of acoustic cues.

In *Phonetica* the two relevant papers are:

- Abdelli-Beruh (2004), who discuss the duration of devoiced stops in French, and
- Blumstein (1991), who argues for complete neutralisation of the word-final voiced and devoiced stops in Polish, German and Catalan.

*Language and Speech* provides analyses of word-final devoicing with a strong phonological bias, i.e.



- Smith (2002), who argues that prosodic finality is marked by sentence final vowel duration,
- Kaplan (2011), who concludes that lenition of intervocalic voiced stops yields spirants rather than voiceless stops due to the perceptual salience of the latter,
- Barry (1984), who undertakes the problem of whether the voicing information is an integral part of the perceptual unit,
- Jongman et al. (1992), who conducted a perceptual experiment pertaining to the relation between the underlying voicing of an obstruent and the duration of the preceding vowel,  
and
- Lisker (1986), who proposes as many as 16 pattern properties which play a role in determining whether the listener reports hearing a voiced or a voiceless stop.

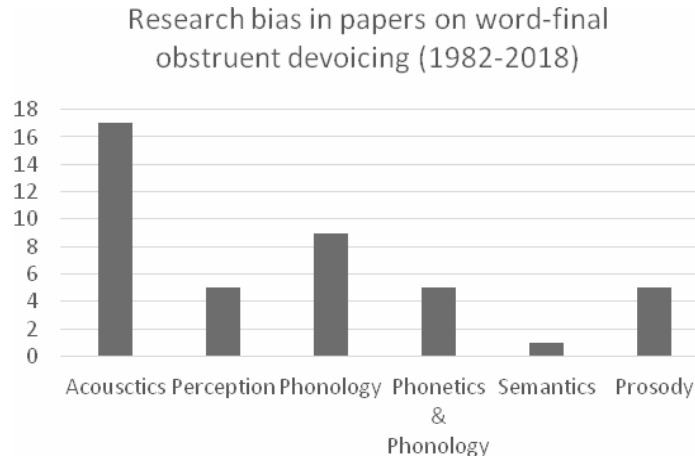
In *Phonology* the phenomenon of word-final devoicing has been discussed by Iverson and Salmons, (2007), who analyse word-final devoicing as lenition in Dutch and fortition in German within the framework of Evolutionary Phonology (Blevins 2004).

Other publications on word-final obstruent devoicing include (the list is by no means exhaustive, but aims at pointing at the typical research bias in the field):

- James (1987), who argues for prosodic (metrical) foundations of segmental phenomena,
- Rubach (1996), who proposes that prepositions do not form a prosodic word of their own (and thus cannot undergo prosodic word-final devoicing),
- Strycharczuk (2012), who argues that word-final sonorants block final devoicing as well as voicing assimilation,
- Wetzels and Mascaró (2001), who claim that [voice] is a privative feature and that word-internal devoicing can occur in a language without word-final devoicing,
- Padgett (2012), who provides an OT analysis of prosodically conditioned word-final devoicing in Russian,
- Padgett (2015), who claims that obstruent devoicing is an utterance-final (rather than word-final) phenomenon  
and

- Schwartz (2012), who analyses the voicing of word-final obstruents preceding a word-initial vowel in an utterance.

The research scope of the above papers is thus fairly diversified and includes the following approaches: acoustic, perceptual, phonological, semantic and prosodic.



The above overview of the relevant literature, however, reveals that little research attention has been paid to the prosodic (metrical) conditioning of the phenomenon and, what has been conspicuously underrepresented in the literature, the attempts of employing acoustic and perceptual data in constructing a phonological model which can successfully cater for the voicing of Polish word-final obstruents occurring in different metrical positions.

The available metrically-oriented analyses are scarce and pertain to phonological, rather than acoustic aspects of word-final devoicing. Polish (which is one of the frequently referred to languages) is heavily underrepresented in the literature, though.

### 3. Specific research goals and expected results

The work plan for the project is divided into three major phases which correspond to the specific tasks related to (i) the preparation of the production database and recordings, (ii) the preparation of the perception database and perception experiments and (iii) the preparation and online publication of the annotated POLVOICE database.

*PHASE I: Production*

- a. preparation of the corpus of utterances for recording. The corpus will comprise utterances which include content words and prepositions ending in underlyingly voiced obstruents placed in diversified metrical configurations:
  - word-final before silence
  - word-final before a vocalic suffix (=foot-internal position)
  - word-final before an unstressed syllable in the following word (=foot-internal position)
  - word-final before a secondarily stressed syllable in the following word (foot-final position)

The complete Polish set of 10 obstruents will be used.

The corpus will be validated by a contracted specialist in Polish phonetics and phonology.

- b. recording the corpus in a soundproof booth with a high-quality condenser microphone in the phonetic laboratory at the Faculty of Languages, University of Gdańsk (for Pomeranian and Kashubian speakers) and in the Acoustic-Phonetic Laboratory at the Institute of English, University of Silesia (Silesian and Lesser Poland speakers).
- c. acoustic analysis and annotation of the recorded material in PRAAT
- d. statistical analysis of the data
- e. publication of the results and disseminating the research at selected international and domestic phonetic conferences.

*PHASE II: Perception*

- a. extraction and manipulation of the target words including underlyingly voiced obstruents from the recorded material
- b. preparation of the stimuli (target words in isolation and carrier phrases) for perception experiments
- c. constructing the design for perception experiments
- d. conducting the perception experiments
- 5e. statistical analysis of the collected data
- 6f. publication of the results and disseminating the research at selected international and domestic phonetic conferences

*PHASE III: POLVOICE database compilation and online publication*

- a. preparation of annotated samples (including PRAAT textgrids and spreadsheets with numerical acoustic measurement data)

- b. compilation of detailed Informants' Profiles including biographical data
- c. designing and creating the online version of the database
- d. online publication of the POLVOICE database.

As shown in the literature review, the phenomenon of word-final obstruent devoicing in Polish has not as yet been given a multi-contextual acoustic treatment with a phonological (metrical) bias. The innovation in the present project consists in combining the acoustic data with the metrical position on which the obstruent occurs. We propose a research project which uniquely relates the operation of the process in its various acoustic manifestations to the phonological conditioning. This sort of approach is entirely absent in the available literature.

## 4. Research Methodology

The research methodology used in the project will be designed according to the state-of-the-art recording, measurement and speech analysis techniques as well as perception tests relevant to the hypotheses set forth in this study.

### *Recording of the database and acoustic analysis*

- the database will be designed according to the various prosodic contexts in which voiced obstruents occur in both content words and in prepositions, i.e. (i) in isolation, (ii) utterance-finally, (iii) in utterance medial position before the following unstressed syllable and (iv) in utterance medial position before the following syllable carrying secondary stress. Prior to recording, the database will be appended with broad phonemic transcription.
- spectrally rich samples will be recorded in a soundproof booth with a high-quality condenser and dynamic microphones with a preamplifier. Additionally, a contact vibration microphone attached to the larynx area will be used in order to pick up skin vibration signals directly from vocal folds. The audio input and the glottal input will then be synchronized.

### *Methods, techniques and tools*

The acoustic analysis will be conducted with PRAAT software.

The measurements will include:

- consonant duration
- frication frequency for fricatives
- voice bar

- frequency of the release burst for stops
- duration of the vowel preceding the obstruent
- duration of the vowel following the obstruent (for the foot non-initial context)
- intervocalic durational relations between the vowels flanking the obstruent (for the footnon-initial context)
- pitch slope of the vowel preceding the obstruent
- maximum F0 in vowels flanking the obstruent (for the foot non-initial context)
- difference between the maximum and mean F0 in vowels flanking the obstruent (for the foot non-initial context)

#### *Methods of results analysis*

- The numerical data will then be subject to statistical analysis in order to determine the statistical significance of particular acoustic parameters and the verify the hypothesised correlations between various parameters.

#### *Perceptual analysis*

The relevant samples will be extracted from the recorded database and resynthesized with PRAAT. The resynthesized stimuli will then be placed in the contexts of interest, i.e. in isolation, utterance-finally and in foot-medial position. The acoustic parameters will be artificially manipulated with a view to singling out the parameters which contribute to the informants' perception of voicing.

The categorical perception of voicing as well as the minimal perception threshold of partial voicing will be tested using the E-Prime software in the following tasks:

- identification tests: minimal pairs (existing words and nonwords)
- discrimination tests: same/different (AX and AXB patterns) with simultaneous measurement of reaction times in different inter-stimulus interval (short vs. long corresponding to phonetic vs. phonological processing, respectively)
- 'gating' tests: the aim is to check whether there exist robust acoustic clues to obstruent voicing in the qualities/quantities of the neighbouring vowels. In order to identify the clues successive portions of the target word will be presented to the informants.

- Similarly to the treatment of the acoustic data, the numerical data obtained in perception experiments will then be subject to relevant statistical analyses.

#### *Compilation of the POLVOICE database*

The phonemic transcriptions of the database will be appended with allophonic transcriptions made on the basis of the acoustic analysis. Apart from the allophonic transcription of the material, the online version of the database will include:

- complete audio recordings
- numerical and statistical data
- metrical parsing of the utterances
- biographical information pertaining to informants' age, sex, educational and dialectal background.

## 5. Conclusions and further research

The present proposal does not only aim at the first comprehensive, multi-contextual acoustic description of word-final obstruent devoicing in Polish but also opens the way for bridging the gap between the acoustics and the phonology of the process. In this sense it is a novel approach which contributes to the development of the apparently neglected research area and which will re-introduce the Polish language into the international discussion on obstruent voicing.

The present approach aims at providing a novel insight into the process of word-final obstruent devoicing in Polish which has not been sufficiently explored in the literature. The state-of-the-literature is rather dichotomic in the sense that it either concentrates on the acoustic data or phonological generalisations but rarely employs the acoustic data into a phonological model. The present approach offers a unified description of the acoustics and the prosodic phonological underpinnings of the phenomenon.

## References

- Abdelli-Beruh, N. B. (2004). The Stop Voicing Contrast in French Sentences: Contextual Sensitivity of Vowel Duration, Closure Duration, Voiced Onset Time, Stop Release and Closure Voicing. *Phonetica*, 61, 201-219.

- Ashby, M. & Maidment, J. (2005). *Introducing Phonetic Science*. Cambridge University.
- Barry, W. J. (1984). Segment or Syllable? A Reaction-Time Investigation of Phonetic Processing. *Language and Speech*, 27(1), 1-15.
- Blevins, J. (2004). *Evolutionary Phonology: the emergence of sound patterns*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blumstein, S. E. (1991). The Relation between Phonetics and Phonology. *Phonetica*, 48, 108-119.
- Brockhaus, W. (1995). Final devoicing in the phonology of German. *Linguistische Arbeiten*, 336. Max Niemeyer.
- Campos-Astorkiza, R. (2006). Two sources of voicing neutralization in Lithuanian. *Proceedings of ISCA Tutorial and Research Workshop on Experimental Linguistics*, 28-30.
- Campos-Astorkiza, R. (2008). A comparison between two cases of voicing neutralization: Final devoicing and voicing assimilation in obstruent clusters, *The Journal of the Acoustical Society of America*, 123, 3882.
- Charles Luce, J. (1985). Word final devoicing in German and the effects of phonetic and sentential contexts. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 77, S85. DOI: <https://doi.org/10.1121/1.2022551>.
- Coetzee, A. W., Beddor, P. S., Bouavichith, D., Craft J. T. & Wissing, D. (2016). F0 and plosivevoicing in Afrikaans. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 140, 3106. DOI: <https://doi.org/10.1121/1.4969697>
- Dmitrieva, O. (2005). Final devoicing in Russian: Acoustic evidence of incomplete neutralization. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 117, 2570.
- Dmitrieva, O. (2014). Final voicing and devoicing in American English. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 136 (4), 2174.
- Dmitrieva, O., Jongman, A. & Sereno, J. (2010). Phonological neutralization by native and non-native speakers: The case of Russian final devoicing. *Journal of Phonetics*, 38/3, 483-492.
- Dressler, W. U. (2009). Natural Phonology as part of natural linguistics. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 45(1), 33-42.
- Fulop, S. A. (1993). Acoustic correlates of the fortis/lenis contrast in Swiss German plosives. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 94, 1866.
- Gonzalez, C. (2001). Stress effects on voicing and frication in voiced obstruents in north central Spanish. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 110, 27-37.
- González, C. (2002). Phonetic variation in voiced obstruents in North-Central Peninsular Spanish. *Journal of the International Phonetic Association*, 32/1, 17-31.
- Grijzenhout, J. (2000). Devoicing and voicing assimilation in German, English and Dutch: a case of constraint interaction. In Katarzyna Dziubalska-Kolaczyk (ed.),

- Trends in Linguistics. Studies and Monographs 134: Constraints and Preferences.* Mouton de Gruyter, 201-228.
- Harris, J. (2009). Why final obstruent devoicing is weakening? In Nasukawa, K & P. Backley (eds.) *Strength Relations in Phonology, Vol. 103 Studies in Generative Grammar*, 9-45.
- Iverson, G. K. & Salmons J. C. (2007). Domains and directionality in the evolution of German final fortition. *Phonology*, 24, 121-145.
- James, A. R. (1987). Prosodic structure in phonological acquisition. *Second Language Research*, 3:2, 118-140.
- Jongman, A., Sereno, J. A., Raaijmakers, M. & Lahiri, A. (1992). The Phonological Representation of [VOICE] in Speech Perception. *Language and Speech*, 35: 1-2, 137-152.
- Kaplan, A. (2011). Perceptual Pressures on Lenition. *Language and Speech*, 54:3, 285-305.
- Kawahara, S., & Garvey, K. (2010). Testing the P-map hypothesis: Coda devoicing. *Rutgers Optimality Archive*, 1087.
- Kopkalli, H. (1993). *A Phonetic and Phonological Analysis of Final Devoicing in Turkish*. PhD Thesis, University of Michigan.
- Lisker, L. (1986). Voicing in English: A Catalogue of Acoustic Features Signaling /b/ Versus/p/ in Trochees, *Language and Speech*, vol. 29, 1, 3-11.
- Matsui, M. (2014). On the gradience in perceptibility of word-final voicing contrast in Russian. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 135, 22-26.
- Myers, S. (2009). Perceptual studies of two phonological voicing patterns. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 125, 2754.
- Myers, S. (2012). Final devoicing: Production and perception studies. *Prosody Matters: Essays in Honor of Elisabeth Selkirk*, In Borowsky T., Kawahara, S. Shinya, T. & Sugahara, M. (eds.) London, Equinox Publishing, 151-189.
- van Oostendorp, M. (2008). Incomplete devoicing in formal phonology, *Lingua*, 118 (9), 1362-1374.
- Padgett, J. (2012). The Role of Prosody in Russian Voicing *Prosody Matters: Essays in Honor of Elisabeth Selkirk*, In Borowsky T., Kawahara, S. Shinya, T. & Sugahara, M. (eds.) London, Equinox Publishing, 181-207.
- Padgett, J. (2015). Word-Edge Effects as Overphonologization of Phrase-Edge Effects. *Proceedings of the 32nd West Coast Conference on Formal Linguistics*. In Steindlet, U. et al. (eds.), Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 41-53.
- Pooley, T. (1994). Word-final consonant devoicing in a variety of working-class French—a case of language contact? *Journal of French Language Studies*, 4(2), 215-233.
- Rubach, J. (1996). Nonsyllabic analysis of voice assimilation in Polish. *Linguistic Inquiry*, 27, 69-110.
- Schwartz, G. (2010). Phonology in the speech signal-unifying cue and prosodic licensing. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 46(4), 499-518.



- Schwartz, G. (2012). Initial glottalization and final devoicing in Polish English, *Research in Language*, 10, 159-172.
- Sieczkowska, J. & Dogil, G. (2009). Voicing Profile of Polish and German Sonorants in Obstruent Clusters. *Proc. Mtgs. Acoust.* 6, 062002.
- Slowiaczek, L. & Dinnsen, D., (1985). On the neutralizing status of Polish word-final devoicing. *Journal of Phonetics*, 13, 325-341.
- Slowiaczek, L. & Szymanska, H., (1989). Perception of word-final devoicing in Polish. *Journal of Phonetics*, 17, 205-212.
- Smith, C. L. (2002). Prosodic Finality and Sentence Type in French. *Language and Speech*, 45:2, 141-178.
- Smith, B. L. & Peterson, E. A. (2012). Native English speakers learning German as a second language: Devoicing of word-final voiced stop targets *J. Phonetics* 40(1): 129-140. DOI: 10.1016/j.wocn.2011.09.004
- Strycharczuk, P. (2012). Sonorant transparency and the complexity of voicing in Polish. *Journal of Phonetics*, 40(5), 655-671.
- Tofigh, Z. and Abolhasanizadeh, V. (2015). Phonetic Neutralization: The Case of Persian Final Devoicing. *Athens Journal of Philology*, 123-134.
- Tienszen, B. & Reed, Ch. (1993). Final stop devoicing in Polish: Incomplete neutralization. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 94, 18-66.
- Walker, A., Southall, A., & Hargrave, R., (2017). An acoustic and phonological description of /z/-devoicing in Southern American English, *The Journal of the Acoustical Society of America*, 142, 26-78.
- Wetzels, W. L., & Mascaró, J. (2001). The Typology of Voicing and Devoicing. *Language*, 77/2, 207-244.
- Whitehead, R. L., & Metz, D. E. (1982). The mechanics of abnormal laryngeal devoicing gestures exhibited by deaf persons. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 71, S55.



# ***Fake News* als soziolinguistisches Phänomen**

*Fake News* as a socio-linguistic phenomenon

Anna DASZKIEWICZ<sup>1</sup>

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

## **Abstract**

This paper addresses the socio-linguistic phenomenon of fake news. The emphasis is put on the premises, impact, perception, reception, and further functioning of purposefully falsified information. The text provides both a theoretical basis as well as practical fields of its application.


**Keywords:** *Fake News*, falsified information, purposefully distorted messages, social media platforms, the *sleeper-* or *illusory-truth-effect*, influence and further functioning of falsified news

## **Zusammenfassung**

Der vorliegende Beitrag wendet sich dem soziolinguistischen Phänomen „Fake News“ zu. Hierbei liegt der besondere Fokus auf Anliegen, Aussagekraft, Wahrnehmung und Nachwirkung von gezielt gefälschten Botschaften. Der Beitrag liefert sowohl theoretische Grundlagen, als auch praktische Anwendungsfelder dazu.

**Schlüsselwörter:** *Fake News*, Falschnachrichten, gezielt gefälschte Botschaften, Social-Media-Plattformen, der *Sleeper-* oder der *Illusory-Truth-Effekt*, die Auswirkung und Nachwirkung von Falschnachrichten

---

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-3745-8528>.

## 1. Definitorischer Teil

Im vorliegenden Beitrag wende ich mich dem Phänomen der geschriebenen Sprache, und zwar bewusst gefälschten Pressemitteilungen, den sogenannten *Fake News*<sup>2</sup> zu. Der Begriff, der spätestens seit dem Wahlsieg von Donald Trump (2016) eine Runde macht und sich vorwiegend in politischen und sozial-kulturellen Kontexten wie ein Lauffeuer verbreitet, wird aus dem Englischen abgeleitet und steht für „falsche“ oder „gefälschte“ Nachrichten. Dabei wird der besagte Begriff derzeit immer umfangreicher und umfasst demnach „alle möglichen Formen von als problematisch eingestuft, medial verbreiteten Inhalten“ (Müller und Denner, 2019, S. 6). Unter den als „problematisch“ wahrgenommenen „Inhalten“ kann es sich sowohl um absichtlich gefälschte, als auch ungenaue, versehentlich oder nicht gezielt verbreitete, oder nicht akkurate Informationen handeln. Im engen Zusammenhang damit sind allerdings auch Beiträge kaum wegzudenken, die „reißerische Schlagzeilen und/oder eine hasserfüllte und zweifelhafte Rhetorik“ (Ibidem) enthalten. Zudem bezieht sich die Begriffsverwendung auch auf wissenschaftliche Studien oder historische Informationen. Wie daraus ersichtlich, mangelt dem derzeitigen Gebrauch des Begriffs in dem öffentlichen Diskurs an definitorischer Schärfe. Dieser Mangel wird nur dadurch vermehrt,

dass sich politische Akteure, allen voran der aktuelle Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika, erfolgreich an einer Umdeutung des Begriffes erprobt haben. Sie verwenden ihn als Bestandteil einer populistischen Rhetorik, um etablierte journalistische Leitmedien der systematischen und absichtlichen fehlerhaften Berichterstattung zu bezichtigen. (Schulz, Wirth und Müller, 2018)

Trotz besagter Vielzahl an Begriffsauslegungen steht eines fest: *Fake News* werden im Generellen über das Internet (insbesondere über Facebook und Twitter) verbreitet, geteilt und im Nachhinein viel tausendfach und

---

<sup>2</sup> „Der Begriff ‚Fake News‘ ist der Anglizismus des Jahres 2016. Neben der ‚überwältigenden und anhaltenden öffentlichen Präsenz‘ fülle der Begriff eine Lücke im deutschen Wortschatz, teilte die Jury um den Sprachwissenschaftler Anatol Stefanowitsch von der Freien Universität Berlin zur Begründung mit. Die Bezeichnung ‚Fake News‘ wurde nach Angaben der Wissenschaftler im Englischen etwa seit dem Ende des 19. Jahrhunderts für bewusste Falschmeldungen in Zeitungen verwendet. ‚Der Durchbruch in den allgemeinen Sprachgebrauch erfolgte erst ab November 2016 im Zusammenhang mit einer Bedeutungsverschiebung hin zu politisch motivierten Falschmeldungen, die angeblich dem Kandidaten Donald Trump den Sieg im Präsidentschaftswahlkampf in den USA bescherten‘, erklärte die Jury“ (<https://www.dw.com/de/fake-news-ist-anglizismus-des-jahres/a-37386704>; Zugriff auf den 23.03.2020).

mitunter sogar millionenfach weitergeleitet. Auf diese Art und Weise werden Falschmeldungen jedoch nur ins Rollen gebracht: Mehrfach generierte Mausklicks sorgen für besondere Aufmerksamkeit und gewährleisten hohe Werbeeinnahmen.



Abb. 1. Seit 2017 gibt es "Fake News" als Begriff im Duden  
(Das Bild: <https://www.dw.com/de/papst-franziskus-warnt-vor-fake-news-und-mahnt-journalisten-zu-wachsamkeit/a-42286371>)

Nun aber verbirgt sich dahinter noch eine andere Idee: Die gezielte Irreführung und Beeinflussung der öffentlichen Meinung, wobei zusätzlich das Kriterium erfüllt werden muss, sich auf aktuelle Geschehnisse zu beziehen und damit nachrichtlichen Charakter zu bewahren (Zimmermann und Kohring, 2018). Dabei ist die bereits erwähnte Desinformation der öffentlichen Meinung gar nicht neu:

Als Bestandteil der Berichterstattung journalistischer Massenmedien sind Falschmeldungen unter den Namen ‚Zeitungsente‘ (Hollstein, 1991) oder ‚Tatarenmeldung‘ (Walther, 2016) schon seit dem 19. Jahrhundert bekannt. Allerdings kann unterstellt werden, dass klassische Falschmeldungen von professionellen Journalisten in erster Linie unabsichtlich verbreitet wurden bzw. werden und im Normalfall berichtigt werden, sobald ihre Unwahrheit bekannt wird. Sie fallen damit nicht unter die Kategorie Desinformation. (Müller und Denner, 2019, S.7)

Als treffende Beispiele hierfür dienen die 1986 von der Sowjetunion zunächst verbreitete Mitteilung über die mutmaßliche Harmlosigkeit des Reaktorunglückes von Tschernobyl oder aber auch die Aussage über die vermeintliche Ermordung von Babys durch irakische Soldaten im Golfkrieg 1991, einhergehend mit in demselben Zusammenhang gefälschten Unterlagen über irakische Massenvernichtungswaffen, die dem UN-Sicherheitsrat

zur Begründung des amerikanischen Angriffs vorgelegt, für die weltweite Empörung sorgten.

Wie aus den oben veranschaulichten Beispielen ersichtlich, handelt es sich im Fall von Falschmeldungen insbesondere um eine absichtliche und flächendeckende Propaganda aus rechtspopulistischen Kreisen, der nicht erhabene, sondern vielmehr die öffentliche Meinung polarisierende und vernichtende Ziele innewohnen. Dabei werden meist heikle und moralisch aufgeladene Fragestellungen wie etwa Migranten und Flüchtlinge, Kinder und Missbrauch oder Krieg und Frieden aufgegriffen und in Form einer durchaus schlichten und einseitigen Berichterstattung veröffentlicht. Meist kommen *Fake News* ohne großen Text aus; sie treten also gewöhnlich in Form nur eines Bildes mit dicker Schlagzeile auf. Übrigens werden mittels zugänglicher, leicht erkennbarer Aussagen einfache Wahrheiten versprochen, wobei die Welt komplex ist und es keine einfachen Erklärungen oder Lösungswege für komplizierte Probleme gibt. Sowohl die Auswahl der aus der nahen Umgebung stammenden Themenfelder sowie die der stilistischen Mittel hat bei Rezipienten eine sofortige Reaktion zu wecken und im Endeffekt dazu zu führen, dass Falschinformationen in sozialen Netzwerken verarbeitet und weiter verbreitet werden. Vor diesem Hintergrund scheint es eine große Rolle zu spielen, ob *Fake News* in Kreisen von Nutzern mit ähnlichen Einstellungen und Weltanschauungen ausgetauscht und geteilt werden. Sollte dies der Fall sein, haben *Fake News* die Chance, ein breiteres Publikum zu erreichen, sprich zu erwischen:

Je homogener der Kreis an Nutzern ist, die eine Nachricht teilen, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie immer weiter geteilt wird und somit ein großes Publikum erreicht. Besonders eindeutige ‚Fake News‘, die eine deutliche politische Botschaft enthalten, haben also beste Chancen viel Aufmerksamkeit zu erregen. (Ibidem, S. 8)

Wie bereits zuvor angemerkt, kommen *Fake News* ohne großen Text aus. Sie verkörpern vorwiegend *Nachrichtenteaser*, d.h. Schlagzeilen und wenige Zeilen umfassende Zusammenfassungen einer Meldung. Diese *Teaser* lassen sich schnell erfassen und mit wenig kognitivem Aufwand verarbeiten (Costera Meijer und Groot Kormelink, 2015; Schäfer, Sülflow und Müller, 2017). Daher soll davon ausgegangen werden, dass im Fall von *Fake News* eher *Nachrichtenteaser* als sich unter ihnen verbergenden vollständigen Nachrichten wahrgenommen werden. Zusammengenommen spricht dies dafür, dass *Fake News* auf Social-Media-Plattformen selbst bei Nutzern, die sich

eigentlich der Tatsache bewusst sind, dass Informationen auf diesen Plattformen nicht zwangsläufig hohen Qualitätsstandards entsprechen und möglicherweise unwahr sein könnten, weder hinterfragt noch kritisch angesehen werden. Der vermutete Mechanismus dahinter besteht darin, dass Menschen im Generellen dazu tendieren, Informationen und darunter auch Nachrichteninhalte so wahrzunehmen, dass sie im Einklang mit ihren bereits vorhandenen Überzeugungen und Vorstellungen stehen. Dies beginnt schon bei der Auswahl der Meldungen, die gelesen werden (*Selective Exposure*) und setzt sich bei der Auslegung und Deutung (*Selective Perception*) sowie der späteren Erinnerung an die wahrgenommenen Inhalte (*Selective Retention*) fort (Frey, 1986; Zillmann und Bryant, 1985). Vor diesem Hintergrund trage die Nachrichtenwahrnehmung über Social-Media-Plattformen nicht selten zu einer sogenannten *Filter Bubble* bei (Pariser, 2011). Demzufolge wendet man sich bevorzugt den Informationen zu, die die vorgefestigte Meinung bzw. das bestehende Weltbild verkörpern und belegen. So verstärkt sich der *Filter-Bubble*-Effekt, der seine Wurzeln in den kognitiven Strukturen des einzelnen Rezipienten hat.

Nun aber mag bei einer derartigen Verarbeitung neu auftretender Informationen zu einer kognitiven Abkürzung kommen, was wiederum auf einen heuristischen Modus der Informationsverarbeitung hindeute (D'Alessio und Allen, 2002). Denn es wird in der Forschung auf zwei grundlegende Modi verwiesen, wie Menschen mit neuen Inhalten umgehen (Chaiken, Liberman und Eagly, 1989). Demzufolge können Inhalte entweder heuristisch oder systematisch aufgefasst und weiterverarbeitet werden. Der heuristische Modus setzt einen geringen kognitiven Aufwand bei der Nachrichtenrezeption voraus. Beim systematischen Modus hingegen denken Rezipienten gründlich über alle Aspekte nach und wägen die aus einer Meldung zu ziehenden Schlüssen gut ab. Letzteres trifft aber nur dann zu,

wenn eine hohe persönliche Motivation vorliegt, die den Aufwand der systematischen Verarbeitung gerechtfertigt erscheinen lässt. Dies ist z. B. der Fall, wenn ein großes Interesse am Thema einer Nachricht besteht oder wenn eine persönliche Betroffenheit gegeben ist. Insgesamt muss daher davon ausgegangen werden, dass die meisten Menschen Nachrichteninhalte eher heuristisch verarbeiten (Brosius, 1995; Graber, 1988, zitiert nach Müller & Denner 2019, S. 14).

Jüngere Studien lassen das oben skizzierte Schema der Nachrichtenrezeption und -Auslegung nur noch bestätigen: Mangelndes

Nachdenkvermögen erhöht erheblich die Gefahr, Falschnachrichten für wahr zu halten (Pennycook & Rand, 2018). Die Gefahr, eine gefälschte Nachricht als glaubwürdig anzusehen, sinkt, wie bereits vorstehend beleuchtet, mit steigenden kognitiven Ressourcen, die ein potenzieller Rezipient für die Verarbeitung einer jeweiligen Nachricht mitbringen kann. Werden die kognitiven Ressourcen allerdings kaum aktiviert, werden gefälschte Mitteilungen zu einem potentiell gefährlichen Mittel der politischen Kommunikation. Denn im Endeffekt bedeutet der heuristische Modus: „Wenn der Inhalt einer ‚Fake News‘ zu dem Weltbild passt, das ein Rezipient bereits mitbringt, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die entsprechende Meldung geglaubt und nicht hinterfragt wird“ (Müller und Denner 2019, S. 15).

Aber auch wer der Quelle einer gefälschten Meldung zunächst kritisch gegenübersteht, kann nicht völlig immun dagegen sein, von deren Botschaft beeinflusst zu werden. Es handelt sich hier um einen *Sleeper-Effect*, der in den letzten Jahrzehnten durch eine Reihe von Studien wiederholt nachgewiesen wurde (Kumkale und Albarracín, 2004). Demnach vergessen Rezipienten nach einiger Zeit die Quelle, aus der sie eine Meldung ursprünglich einmal hatten – und damit auch, ob sie einst die Quelle als vertrauenswürdig angesehen haben. Die Information an sich verbleibt allerdings in ihrer Erinnerung. Im Zusammenhang damit sei hinzugefügt: „Allerdings funktioniert dies vor allem dann besonders gut, wenn sie [die Nachricht] zum existierenden Vorwissen der jeweiligen Person passt:

Das Auftreten eines solchen *Sleeper-Effects* ist also dann besonders wahrscheinlich, wenn Rezipienten mit ‚Fake News‘ konfrontiert sind, die inhaltlich ihren Erwartungen und ihrem Weltbild entsprechen. Dann kann es passieren, dass sie der Quelle im ersten Moment misstrauen, dies jedoch mit der Zeit vergessen und sich letztlich nur noch an die zunächst für unwahr gehaltene, aber später doch geglaubte Botschaft erinnern können. Dass der *Sleeper-Effect* grundsätzlich bei Nachrichtenposts auf Sozial Media greift, konnte bereits nachgewiesen werden. (Heinbach, Ziegele und Quiring 2018, zitiert nach Müller & Denner, 2019, S.16)

Während sich der *Sleeper Effect* im überwiegenden Maße auf diejenigen Rezipienten bezieht, die einem *Fake* lediglich aufgrund der Quelle misstrauen, diesen inhaltlich aber für wahrscheinlich halten, gibt es noch einen weiteren Effekt von *Fake News*, und zwar den *Illusory Truth Effect*, der selbst bei denjenigen, die fundamentale inhaltliche Zweifel haben, eintreten kann:



Eine Reihe von Studien hat gezeigt, dass Aussagen, denen Rezipienten wiederholt und am besten aus verschiedenen Quellen begegnen, irgendwann geglaubt werden, selbst wenn sie anfänglich für falsch gehalten werden (‘Illusory Truth Effect’, Dechêne, Stahl, Hansen, & Wänke 2010). [...] Verallgemeinert bedeutet dies: Wer eine ‚Fake News‘ wiederholt zu sehen bekommt, beginnt vermutlich irgendwann, ihr zu glauben, weil sie ihm bekannt vorkommt. (Ibidem)

Bedauerlicherweise erzeugen meist sämtliche Versuche, Rezipienten über das Wirkpotenzial von *Fake News* aufzuklären und sie vor einer unkritischen *Fake News*-Rezeption zu warnen, nur eine Reaktanz bei ihnen. Bei wenig kritischen Sozial-Media-Nutzern können Warnhinweise oft kaum zur Korrektur des zuvor getroffenen Urteils (de Keersmaecker und Roets, 2017) verhelfen, sondern eher Wut und Trotz hervorrufen. Kurzum wird dadurch an den Inhalt der Fälschungen erinnert, statt deren Verbleib wirksam bekämpft.

## 2. Empirischer Teil

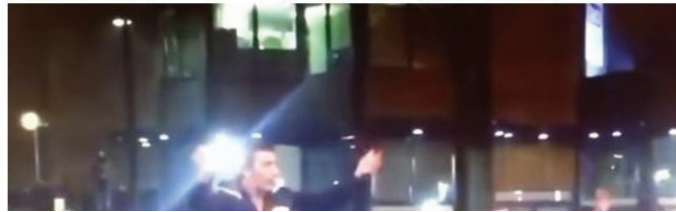
Es sei an dieser Stelle in die meist bekanntesten *Fake News*, die in den letzten Jahren die öffentliche Meinung weltweit berührt haben, eingeweiht und dafür überhaupt sensibilisiert. Hierbei werden die zur Analyse gewählten Falschnachrichten samt der Angabe deren Quelle und Richtigstellung veranschaulicht und unten noch ausführlich besprochen.

1.	<p><b>WikiLeaks CONFIRMS Hillary Sold Weapons to ISIS... Then Drops Another BOMBHELL!</b></p>  <p><b>Quelle von der Falschmeldung:</b> „Breaking News Editor“, am 4.08.2016. <b>Richtigstellung:</b> „Eine Analyse von BuzzFeed auf Basis von Daten der Social-Media-Analyse-Plattform Buzzsumo bestätigt das: Die Top-20-Stories zur US-Wahl aus dem Zeitraum August bis zum Wahltag hätten 7,3 Mio. Shares, Likes und Kommentare auf Facebook generiert, die Top-20-Lügen zur US-Wahl aber</p>
----	---

	<p>8,7 Millionen. Eine unglaubliche Zahl: 8,7 Millionen Reaktionen auf nur 20 Lügen. Sie sehen: Zuckerbergs quantitative Zahl von 99% spielt keine Rolle, wenn das restliche Prozent sich so extrem weiter verbreitet. Die populärsten Fake News waren dabei der oben erwähnte Papst, außerdem die Lüge, dass Hillary Clinton Waffen an den IS verkauft hätte und es in Clintons vom FBI untersuchten Mails Hinweise auf einen Mord geben würde.“ Von Jens Schröder, 18.11.2016, meedia.de, <a href="https://meedia.de/2016/11/18/fake-news-warum-facebook-verdammt-nochmal-seiner-verantwortung-gerecht-werden-muss/">https://meedia.de/2016/11/18/fake-news-warum-facebook-verdammt-nochmal-seiner-verantwortung-gerecht-werden-muss/</a> „Fake-News: Warum Facebook verdammt nochmal seiner Verantwortung gerecht werden muss“)</p>
2.	 <p>Pope Francis Shocks World, Endorses Donald Trump for President, Releases Statement – WTOE 5 News Pope Francis Shocks World, Endorses Donald Trump for President, Releases Statement TOPICS:Pope Francis endorses Donald Trump photo by Jeffrey Bruno /...</p> <p><b>Quelle von der Falschmeldung:</b> „Wtoe 5 News“ <b>Richtigstellung</b> von Papst Franziskus: „Die Verbreitung der Fake News erfolge ‚durch manipulative Nutzung der sozialen Netzwerke und dank deren spezifischer Funktionsweise‘. So bekämen auch Inhalte, die eigentlich jeder Grundlage entbehrten, ‚eine so große Sichtbarkeit, dass der Schaden selbst dann nur schwer eingedämmt werden kann, wenn von maßgeblicher Seite eine Richtigstellung erfolgt‘. Und Nutzer würden ‚zum unfreiwilligen Verbreiter parteiischer Meinungen, die jeder Grundlage entbehren‘, so das Kirchenoberhaupt. (von Christoph Strack, Deutsche Welle, 24.01.2018, in: <a href="https://www.dw.com/de/papst-franziskus-warnt-vor-fake-news-und-mahnt-journalisten-zu-wachsamkeit/a-42286371">https://www.dw.com/de/papst-franziskus-warnt-vor-fake-news-und-mahnt-journalisten-zu-wachsamkeit/a-42286371</a>)</p>

3.

## REVEALED: 1,000-MAN MOB ATTACK POLICE, SET GERMANY'S OLDEST CHURCH ALIGHT ON NEW YEAR'S EVE

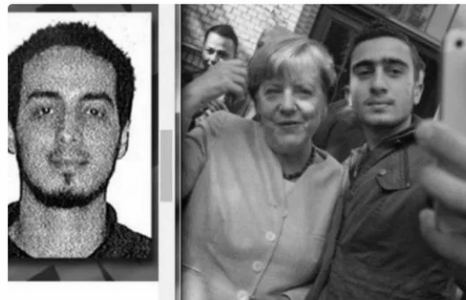


Quelle von der Falschmeldung „Breitbart“. „Breitbart“ titelte: „1.000-Mann-Mob attackiert Polizei, setzt Deutschlands älteste Kirche in Brand.“ Nichts davon stimmt. (Screenshot Breitbart.com) **Richtigstellung** von der Dortmunder Polizei: „Herausragende oder spektakuläre Silvester-Sachverhalte wurden bis zum heutigen Tage nicht gemeldet.“ Auf einem Platz in der Innenstadt hätten sich rund tausend Menschen versammelt. Es sei zwar zum Teil zu unsachgemäßem Einsatz von Silvesterfeuerwerk gekommen, dies sei jedoch unterbunden worden“. (Spiegel Netzwelt; 05.01.2017, „Breitbart News. Dortmunder Polizei reagiert auf US-Horrormeldung zu Silvesternacht“)

4.

## Merkel hat ein Selfie mit einem der Brüssel-Terroristen gemacht?

VON NOCH.INFO · VERÖFFENTLICHT 24/03/2016 · AKTUALISIERT 24/03/2016



Quelle von der Falschmeldung: „BuzzFeed.News“

**Richtigstellung:** „Anas Modamani, ein 19 Jahre alter Syrer, wird verfolgt von den Bildern, die er in seinem ersten Monat als Flüchtling in Deutschland geschossen hat. Jetzt zieht er deswegen vor Gericht, gegen Facebook, das mächtigste soziale Netzwerk der Welt. Er hat sogar zwei Selfies mit Merkel ergattert. Und diese sowie ein Bild eines Agenturfotografen, der den Moment festgehalten hat, werden

immer wieder für Hetze und Verleumdungen missbraucht, vor allem eben auf Facebook. [...] Ohne diese Umstände wäre Modamani's Integration in Deutschland eine Erfolgsgeschichte. Nach der Flucht aus Daraja (mittlerweile nur noch ein Trümmerfeld im Süden von Damaskus) ist der Abiturient noch keine anderthalb Jahre im Land. Modamani ist bei einer herzlichen Gastfamilie untergekommen, büffelt morgens im Sprachkurs für den Deutschtest Niveau B2, arbeitet jeden zweiten Nachmittag bei McDonald's an der Kasse. Nach dem übernächsten Deutschtest (C1) könnte er sich um einen Studienplatz bewerben. Doch er hat Angst, dass ihm das Posieren neben der Kanzlerin einen Strich durch die Rechnung machen könnte.“ (von Fabian Reinbold, 19.01.2017, Spiegel.de Nachrichtenwelt: „Merkel-Selfie mit Folgen. Hallo Facebook, dieser Mann ist kein Terrorist“)

5.



**Quelle von der Falschmeldung:** „nachrichten.de.com“.

**Richtigstellung:** „Immer wieder tauchen Behauptungen auf, dass Flüchtlinge Weihnachtsgeld vom Staat erhalten. Auch jetzt kursiert so eine Meldung wieder als Bild auf Facebook. Es ist aber eine Falschmeldung. [...] Der Artikel ist voll von Rechtschreibfehlern und die URL ist tatsächlich „nachrichten.de.com“. Dahinter steckt eine Seite, auf der sich jeder seine eigenen Nachrichten ausdenken kann. Laut Impressum sitzen die Betreiber der Webseite, zu denen auch die ähnliche Webseite „24aktuelles.com“ gehört, in Frankreich. Als Verantwortlicher steht da nur „Monsieur G“.

(von Tania Röttger, korrektiv.org; <https://correctiv.org/faktencheck/migration/2018/10/30/kein-weihnachtsgeld-fuer-fluechtlinge>, 30. Oktober 2018)

Wie aus den oben veranschaulichten Beispielen hervorgeht, werden zur Zielscheibe der *Fake News*-Attacken vor allem gesellschaftlich anerkannte, prominente Figuren mit einem erhabenen Ruf (wie beispielsweise die Bundeskanzlerin Angela Merkel oder der Bischof von Rom und zugleich das Oberhaupt der römisch-katholischen Kirche, der Papst Franziskus). Diese werden ungewollt und meistens völlig unbewusst in ein durchaus unanständiges Spiel verwickelt, in dem es nur darum geht, die Aufmerksamkeit auf subjektiv ausgewählte und angestrebte Zwecke zu lenken und somit den größtmöglichen Gewinn zu erzielen. Demnach fungieren Akteure der öffentlichen Szene sowie des öffentlichen Vertrauens als Marionetten oder Schachfiguren, die man je nach dem zu erreichenden Ziel hin- und herschiebt, sprich ausnutzt. Dabei wird wenig um deren Wohlbefinden und Ansehen geschert. Ganz im Gegenteil: Nur noch auf den eigenen Vorteil bedacht, bedienen sich Urheber von *Fake News* gezielt der einflussreichen Figuren des öffentlichen Lebens, hinterfragen deren Handlungsfähigkeit als Oberhaupt von Staat und Kirche, setzen deren Verdienste und Fähigkeiten rücksichtslos ab und beschädigen im Endeffekt enorm, wenn überhaupt nicht unwiderruflich, ihren Ruf. Allesamt Maßnahmen, die die öffentliche Meinung nur zu verunsichern (auf diesem Weg werden alte Ressentiments gegenüber Andersstämmigen oder ungewollten Kandidaten geweckt) und das Vertrauen in die Regierung und das politische System in dem jeweiligen Land auszuhöhlen haben.

Andererseits machen die oben angegebenen *Fake News*-Repräsentanten deutlich, dass sich der beabsichtigte Effekt auch mit einem negativ auffallenden, nachlässigen Schreibstil, einer *saloppen* bis *derben* Ausdrucksweise erzielen lässt. Es wimmelt in Falschnachrichten nicht selten von Rechtschreib-, Grammatik- und Interpunktionsfehlern, die entweder aus Unwissenheit oder Nachlässigkeit herkommen und gering ausgebildete Schreibkompetenzen bei deren Verfassern aufweisen, oder vielleicht ganz umgekehrt, das Ziel verfolgen, als *möglichst simpel* und *schrill* rüberzukommen. Des Weiteren liegt hier der Fokus auf einem appellativen Ton mancher Interpunktionsmittel wie etwa der Ausrufe- bzw. Fragezeichen, die zumal vermehrt eingesetzt und deutlich hervorgehoben, zu einem besseren Verleumdungs-, Unterstellungs- und Verhöhnungseffekt verhelfen oder dazu einen wichtigen Beitrag leisten. Dies wiederum besagt, dass das Wirkpotenzial von *Fake News* überwiegend auf diejenigen zutrifft, die nicht für Stringenz und Qualität einer jeweiligen Meldung, sondern vielmehr für populistische

Parolen empfänglich sind und *Fake News* grundsätzlich heuristisch verarbeiten.

Hierbei lassen sich wenig kritische, nicht viel fordernde Leser reibungslos durch nachlässige Informationsquellen bedienen. Sämtliche im vorliegenden Beitrag angeführten Falschnachrichten liefern einen wichtigen Beweis für deren zweifelhaften und nicht durch Fakten gesicherten Ursprung. Darauf verweisen Journalisten, die ihre Aufgabe darin sehen, *Fake News* als Lügen zu entlarven und somit die ihrem Beruf innewohnende Glaubwürdigkeit wiederherzustellen und zu festigen. Im Zusammenhang damit seien an dieser Stelle einige journalistische Projekte wie *Lie Detectors*, *Correktiv / Correktiv.org* oder *Hoaxmap / Hoaxmap.org* erwähnt, die dazu verhelfen, eine absichtlich ins Netz gestellte Lüge als eine nicht perfekte journalistische Berichterstattung aufzufassen und im Übrigen auch vermitteln, „dass die Mitte, das Ungenaue, auch sehr interessant sein kann, ohne dass man sich immer sofort auf gegensätzliche Pole zurückziehen muss. Letztlich geht es um Demokratie - und gegen Radikalisierung“ (Fokken, 2019), so die Gründerin und Leiterin der Organisation *Lie Detectors*, die Journalistin Juliane von Reppert-Bismarck.

### 3. Schlussbemerkungen

Im vorliegenden Beitrag wird dem Phänomen *Fake News* nachgegangen. In den gesellschaftlichen Fokus gerückt (Falschmeldungen sind in Zeiten netzgetriebener Nachrichtenkommunikation extrem unübersichtlich), erweisen sich mit Absicht gefälschte und medial verbreitete Inhalte als ein dankbares und eindringliches Untersuchungsobjekt, das allerdings noch der näheren Beleuchtung bedarf. Nichtsdestotrotz liefert der vorliegende Beitrag, zumal theoretisch gesichert und empirisch gestützt, genügend Beweise für deren unabdingbares und schädliches Wirkpotenzial (erwähnt seien an dieser Stelle unter anderem der *Sleeper-* oder der *Illusory-Truth-Effect*. Doch *Fake News* können auch Rezipienten beeinflussen, die für ihre Aussagen prinzipiell nicht anfällig sind) und lässt sie überhaupt erst als Geflecht aus Gerüchten erleben und betrachten, die leicht und weltweit abrufbar veröffentlicht, meist um politische Gegner oder Andersstämmige (Flüchtlinge) gerankt, Stimmung gegen sie machen, sprich Angst und Hass schüren. Des Weiteren verdeutlicht der Beitrag, dass die Rezeption von *Fake News* im überwiegenden Maße über Sozial-Media-Plattformen erfolgt, und zwar in den meisten Fällen in einem heuristischen Verarbeitungsmodus. Es wird hier außerdem auf die am häufigsten im Internet kursierten *Fake News*

zurückgegangen, für deren schriftliche Form und Aussagekraft sensibilisiert sowie für deren Richtigstellung gesorgt. Alles in allem sollte der vorliegende Beitrag auf die Problematik der netzgetriebenen Nachrichtekommunikation Aufmerksamkeit lenken und zur weiteren Recherche auf diesem Gebiet anregen.

## **Bibliografie**

- Brosius, H.-B. (1995). *Alltagsrationalität in der Nachrichtenrezeption – Ein Modell zur Wahrnehmung und Verarbeitung von Nachrichteninhalten*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Chaiken, S., Liberman, A. & Eagly, A. H. (1989). Heuristic and systematic information processing within and beyond the persuasion context. In J. S. Uleman & J. A. Bargh (Hrsg.), *Unintended Thought* (S. 212–251). New York: Guilford Press.
- Costera Meijer, I., & Groot Kormelink, T. (2015). Checking, sharing, clicking and linking. Changing patterns of news use between 2004 and 2014. *Digital Journalism*, 3(5), 664-679.
- D'Alessio, D. & Allen, M. (2002). The selective exposure hypothesis and media choice processes. In R. W. Preiss, B. M. Gayle, N. Burrell, M. Allen, & J. Bryant (Hrsg.), *Mass Media Effects Research: Advances through Meta-Analyses* (S. 103-118). New York: Routledge.
- Dechêne, A., Stahl, C. Hansen, J., & Wänke, M. (2010). The truth about the truth: A meta-analytic review of the truth effect. *Personality and Social Psychology Review*, 14(2), 238–257.
- Fokken, S. (15.10.2019). Workshops gegen Desinformation. "In jeder Klasse fällt mindestens ein Kind auf Fake News herein". Zugriff auf den 23.03.2020 <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/jugendlicher-populismus-wie-die-lie-detectors-fake-news-enttarnen-a-1291695.html>.
- Frey, D. (1986). Recent research on selective exposure to information. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 19, S. 41–80). New York: Academic Press.
- Graber, D. A. (1988). *Processing the News: How People Tame the Information Tide*. New York: Longman.
- Heinbach, D., Ziegele, M. & Quiring, O. (2018). Sleeper effect from below: Long-term effects of source credibility and user comments on the persuasiveness of news articles. *New Media & Society*, Vol. 20/12, 4765-4786. <https://doi.org/10.1177/1461444818784472>, Zugriff auf den 23.03.2020.

- Hollstein, H. (1991). *Zeitungsente. Kleine Geschichte der Falschmeldung. Heitere und ernste Spielarten vom Aprilscherz bis zur Desinformation*. Stuttgart: Bertels.
- de Keersmaecker, J. & Roets, A. (2017). 'Fake news': Incorrect, but hard to correct. The role of cognitive ability on the impact of false information on social impressions. *Intelligence*, 65, 107–110.
- Kumkale, G. T. & Albarracín, D. (2004). The sleeper effect in persuasion: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 130(1), 143–172.
- Müller, P. & Denner, N. (2019): *Was tun gegen Fake News?* 2. Aufl., Berlin, Friedrich-Naumann-Stiftung.
- Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble*. London: Penguin.
- Pennycook, G. & Rand, D. G. (2018). Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. *Cognition*. <https://doi.org/10.1016/j.cognition>.
- Reinbold, F. (19.01.2017). Spiegel.de Nachrichtenwelt: „Merkel-Selfie mit Folgen. Hallo Facebook, dieser Mann ist kein Terrorist“, Zugriff auf den 23.03.2020 <https://www.spiegel.de/netzwelt/web/angela-merkel-ein-selfie-mit-folgen-hallo-facebook-dieser-mann-ist-kein-terrorist-a-1130400.html>.
- Röttger, T. (30.10.2018) korrektiv.org. Zugriff auf den 23.03.2020, <https://correctiv.org/faktencheck/migration/2018/10/30/kein-weihnachtsgeld-fuer-fluechtlinge>,
- Schäfer, S., Süßlow, M. & Müller, P. (2017). The special taste of snack news: An application of niche theory to understand the appeal of Facebook as a source for political news. *First Monday*, 22(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v22i4.7431>
- Schröder, J. (18.11.2016). „Fake-News: Warum Facebook verdammt nochmal seiner Verantwortung gerecht werden muss“. *meedia.de*. Zugriff auf den 23.03.2020 <https://meedia.de/2016/11/18/fake-news-warum-facebook-verdammt-nochmal-seiner-verantwortung-gerecht-werden-muss>
- Schulz, A., Wirth W. & Müller, P. (2018). We are the people and you are fake news: A social identity approach to populist citizens' false consensus and hostile media perceptions. *Communication Research*. Vol. 47/2, 201-226. DOI: 10.1177/0093650218794854
- Spiegel Netzwelt (05.01.2017). „Breitbart News“. Dortmunder Polizei reagiert auf US-Horrormeldung zu Silvesternacht“, Zugriff auf den 23.03.2020 <https://www.spiegel.de/netzwelt/web/dortmund-polizei-reagiert-auf-breitbart-horrormeldung-zu-silvester-a-1128787.html>,
- Strack, Ch. (24.01.2018). Papst Franziskus warnt vor Fake News und mahnt Journalisten zu Wachsamkeit. *Deutsche Welle*. Zugriff auf den 23.03.2020 <https://www.dw.com/de/papst-franziskus-warnt-vor-fake-news-und-mahnt-journalisten-zu-wachsamkeit/a-42286371>
- Walther, R. (2016, 30. November). Fotografie: Wo Bilder zu Waffen werden. *Die Zeit*. Zugriff auf den 23.03.2020 <https://www.zeit.de/2006/49/P-Daniel>



Zimmermann, F. & Kohring, M. (2018). „Fake News“ als aktuelle Desinformation. Systematische Bestimmung eines heterogenen Begriffs. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 66(4), 526–541.



## A Linguistic Analysis of Cultural Content in French-English Translation of a Yoghurt Commercial

Językoznawcza analiza treści kulturowych  
w tłumaczeniu reklamy jogurtu z języka francuskiego na angielski

Arkadiusz JANCZYŁO<sup>1</sup>

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

### Abstract


Advertising translation is a multifaceted practice which poses specific challenges for translators that extend beyond sheer linguistic competence of the professionals involved in the process. Cross-cultural awareness and sensitivity are called for when dealing with translating commercial matter internationally and interculturally. This paper presents a comparative analysis of a TV commercial of natural yoghurt and its representation in two languages. The advert was originally created in French, subsequently translated and dubbed in English by a French-accent English speaker. The English version deviates slightly linguistically and culturally from its French counterpart. The notions of explicitation, equivalence, adaptation and localisation applied in this paper provide grounds for analysis of a range of translation decisions and strategies which allow to achieve similar advertising pragmatic effects as well as add extra dimensions that are absent in the source text.

**Keywords:** adaptation, advertising, equivalence, explicitation, localisation, multidimensionality, translation

### Streszczenie

Tłumaczenia reklamowe to przykład wielowarstwowego przekładu, który przed tłumaczem stawia konkretne wyzwania wykraczające poza zwyczajowe kompetencje językowe osób

---

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-2172-4791>.

zaangażowanych w ten proces. Świadomość oraz wrażliwość międzykulturowa są nieodzowne przy przekładzie materii komercyjnej w kontekście międzynarodowym jak i międzykulturowym. Niniejsza publikacja przedstawia analizę reklamy telewizyjnej jogurtu naturalnego. Reklama została stworzona oryginalnie w języku francuskim, a następnie przełożona na angielski w formacie dubbingu w wykonaniu przez osobą mówiącą w języku angielskim z silnym akcentem francuskim. Wersja angielska reklamy odchodzi nieznacznie językowo i kulturowo od wersji francuskiej. W analizie zastosowane będą koncepcje eksplicytacji, ekwiwalencji, adaptacji oraz lokalizacji, które to posłużą wyjaśnieniu i omówieniu decyzji i strategii przyjętych w przekładzie pozwalających uzyskać podobny efekt reklamowy oraz dodających wymiary nieobecne w wersji oryginalnej.

**Słowa kluczowe:** adaptacja, eksplicytacja, ekwiwalencja, lokalizacja, przekład, reklama, wielowymiarowość

## **1. Introduction**

Advertising translation is usually associated with the interlingual transfer of advertisements which aims at internationalizing a product in different languages. According to Cristina Valdes (2013), advertising performs the following functions: 1) communicates an obvious intention while promoting or selling; 2) transmits the values of a product or a brand; 3) reflects or exports the values of a definite culture; 4) provides a product's essential specifications, etc (p. 303).

The aim of this paper is to investigate the notions of linguistic equivalence and localisation in relation to the French (source language) and English (target language) advertisements of Perle de Lait yoghurt as advertised on French and English television (dated 2010). The English dubbed translation of the advertisement shall be analysed against the source language with reference to two translation strategies. The first type strategy (linguistic equivalence) is understood as literal rendering of the source language (SL-hereafter) in the target language (TL-hereafter), whereas the second strategy constitutes adaptation. The study also addresses the aspect of how localization of the advertisement is achieved through said strategies. Eventually, the same translation and adaptation techniques will be discussed as to whether they would promote the same effect in the Polish cultural setting. Every attempt has been made to locate the product advertisement in Polish. Still, the Polish market does not yet benefit from this particular food product, thus that part of the discussion is purely theoretical in nature.

## **2. Theoretical framework**

The comparative analysis focuses on the linguistic and cultural aspects of the two advertisements promoted through a particular use of lexis and dialect as well as the effects these elements evoke in the English audience. The discussion shall be informed by the theory of explicitation (Blum-Kulka, 2004) and register analysis (Hatim and Mason, 1994) which, in turn, will serve as the basis for assessing the extent of linguistic equivalence and localisation between the French and English versions of the advertisement, alongside with evaluating their contribution to creating a desired perlocutionary effect.

Advertising is a multi-faceted marketing practice and different marketing techniques are applied to attract a potential customer's attention to a given product (Valdes, 2013). The marketing techniques that find application in the advertisements analysed in this study rely upon evoking certain cultural associations with culture-specific references. Visually, the English version of the advertisement is almost identical to the French one with the only exception of the yoghurt flavour selection available in both cultures; however, this aspect lies beyond the scope of this analysis. Interestingly, although the two advertisements are virtually the same visually, they both appeal to their audiences' senses through different means. For easier reference purposes, full French (SL) and English (TL) transcripts of the advertisement have been included in Appendix A, with the French version accompanied by back-translation.

## **3. Advertisements analysis**

The advertisement was originally created for the French audience and then the product was also made available to the British customer and thus an English advert was created. The commercial could be analysed on multiple planes, such as non-linguistic: the pitch of the actress's voice, her intonation, facial expressions, the number and sequence of particular images, the advertisement's length, and linguistic ones: the choice and use of lexis, emphatic language, etc. It is suggested that the ultimate effect of the advertisement is a sum of all its elements, of which only linguistic and cultural aspects shall be analysed below.

In terms of explicitation, the concept is applied in this paper in an extended way to what Vinay & Darbelnet (1958) and Blum-Kulka (2004) offer. As a tool which addresses issues where a translator states information more explicitly in the target text than it is expressed in the source by adding and/or spelling out what is merely implied in the original, the concept also lends itself

to a wider analysis in translation. It can be used to provide for differences in semiotic and cultural expression between source and target texts. It is postulated in this paper that the English advertisement is added a cultural layer, making it more explicit in terms of how Frenchness is received in the target culture in the context of food and cuisine. It shall also be put forward in this essay that the extent of explicitation in the advertisements prompts a debate, rather than proposes a definite answer, as to whether the English advertisement is a translation of the French one or rather an adaptation in line with Bastin (2001).

As a means to express culture, explicitation is here postulated to be a useful tool to address issues of how culture is present in the language, whether source or target, via discourse. This paper presents a view that the two advertisements are not equally culturally explicit in this regard. What is more, the explicitation relates to different cultural phenomena being emphasised in both language versions. One obvious instantiation is exemplified in the phonetic layer of the commercials. The element of a foreign accent employed in the English version is absent from the French advertisement. In the French cultural setting there are neither means nor necessity to refer to any foreign cuisine through an exotic-sounding dialect in order to advertise better a given food product. The French pride themselves on their tasty cuisine.

### **3.1. Explicitation in the English commercial**

The study looks into three examples of explicitation in the English advertisement, and subsequently compares them with the French translated variants in terms of explicitation. The English version (Appendix A 3.1-3.5), for instance, applies Dryden's paraphrase (1926) in 3.2 'and you could see that I wasn't happy about it' which seems more explicit than French (Appendix A 1.1-1.5) 1.2 'C'était pas terrible.' [2.2 It wasn't bad.]. It is possible to claim that the two phrases 3.2 and 1.2, though functionally similar and relevant, promote two different mental images. Entry 3.2 presents evidently negative perception, whereas 1.2, though it may be understood as [it wasn't really good], still accounts for some positive appreciation, and its message is not purely negative.

The next example which seems significantly more explicit in English than in French is illustrated in 3.3 'Then one day I discovered the silky smoothness of Perle de Lait (...)'. It stands in for French 1.3 'Puis un jour, j'ai découvert la douceur de Perle de Lait (...)'. [2.3 Then one day I discovered the softness of Perle de Lait (...)]. In the fragment the phrase 'silky smoothness' renders a pre-modified synonym to French 'douceur' [softness]. English

'smoothness' appears more explicit through the use of a pre-modifying adjective 'silky' and attempts to generate association with something much 'softer' than in the French variant of advertisement.

The third example concerns the use of the word 'transformer' in French 1.3 – 'Puis un jour, j'ai découvert la douceur de Perle de Lait et mon visage s'est transformé.' [2.3 Then one day I discovered the softness of Perle de Lait, and my face transformed.] and the use of the phrasal verb 'lit up' in the English advert – 3.3 'Then one day I discovered the silky smoothness of Perle de Lait, and my face lit up.' The TL commercial appears more explicit here through the fact that 'my face lit up' is a hyponym of the superordinate French structure 's'est transformé' [transformed]. A face can transform in many ways, and 'lighting up' is one of such ways. The French ad relies here on an elliptic use of the word 'transformer' in conjunction with the visual content to suggest a positive change, whereas the English ad utilises a hyponym to inform the viewer specifically how the face transformed through lighting up with pleasure.

### **3.2. Explicitation in the French commercial**

Regarding the French advertisement three examples are identified for higher explicitation in French in comparison to the English version. The first example concerns how yoghurt in 1.1 rendered in terms of defining it. French 1.1 'Avant, je ne mangais que des yaourt nature ordinaire (...)' [2.1 Before, I only used to eat ordinary natural yoghurt (...)] becomes English 3.1 'I used to eat extremely sour yoghurt'. The French version specifically calls ordinary natural yoghurt sour, whereas the English version omits the reference in favour of 'yaourt nature ordinaire' [ordinary natural yoghurt] and uses an extreme premodifier to refer to 'extremely sour yoghurt' without.

The second example is part of the same sentence relates to the phrase 'extrement acide' in 1.1 'Avant, je ne mangais que des yaourt nature ordinaire, extrement acide.' [2.1 Before, I only used to eat ordinary natural yoghurt, extremely acidic.]. Through placing 'extrement acide' at the end of the sentence and reinforcing it with a high voice pitch and a facial expression indicating having eaten something sour, it creates a direct (Searle, 1979) perlocutionary effect (Austin, 1962) intending to evoke a strong emotional impression on the viewer. This emphatic distance between the sentence and the phrase is lost in the English ad, which paraphrased it into casual 'extremely sour yoghurt' – 3.1 'I used to eat extremely sour yoghurt' – without any emotional colouring through the use of voice pitch whatsoever.

The third instance refers to the use of French 'succombé au doux parfum' in 1.5 'Et maintenant succombez au doux parfum vanille de perle de lait saveur vanille.' [2.5 And now succumb to the delicate scent of vanilla of Perle de Lait Vanilla]. Unlike the English advertisement, which resorts to the terms 'temptation' and 'new pleasure' – 3.5 'Yield to the temptation of new pleasure.' – the French version attempts to persuade the viewer to 'succumb to the delicate scent of vanilla of Perle de Lait (...)' through referring to a more specific association. The SL spot resorts to a very concrete way of tempting, namely, through a pleasant scent, to consume the pleasure which Perle de Lait explicitly provides.

### **3.3. The role of accent**

Geographical dialect (Hatim and Mason 1994, pp. 39-40) is another aspect employed in the English advert. In spoken discourse, in particular, it is claimed not only to facilitate the perception of a person, but also to contribute to the meaning and reception of the discourse. Thus dialects, through possessing certain qualities, evoke particular references and associations.

In the English advertisement a strong geographical dialect has been applied as another very distinctive and UK culture-specific localisation factor. The product is advertised by a woman speaking in English with a distinctive French accent. This technique, which may be called localising through foreignisation, due to the fact that it exoticises the product to a certain extent, facilitates evoking a specific association in the target audience. Namely, among the British there exists a general trend to regard French food as quality food. Thus, the French-sounding woman enjoying her yoghurt in a TV advertisement reinforces an association of the product with other tasty French food and adds more sophistication to the product, which in turn leads to the UK audience regarding it with greater respect.

### **3.4. Polish cultural setting implications**

While analysing the role of geographical dialect in the English commercial and its effect on the viewer of the advertisement, another interesting point appeared. As suggested above, particularly in the context of advertising in the UK, the French accent may play a significant role in the positive perception of a product by the British audience. Thus, if the advert was to be translated and broadcast on TV in Poland, for instance, it is supposed that the use of the same dialect might bear a different significance for creating a particular product image.



For instance, in Poland it is much less common to associate French food with exclusive taste and exceptional quality. What is more, familiarity with French cuisine is much more limited than in the UK. In general, Polish food is regarded as tasty and so there is no particular necessity to import foreign tasty cuisine. Furthermore, quality food in Poland is strongly associated with home-made delicacies of 'mom's' or 'grandma's' cooking. Therefore, it is assumed that the use of French accent in a Polish advert may fail to generate a similar association with a good taste as is the case in the UK.

#### **4. Conclusion**

The comparative study of the two language versions of the advertisement proves problematic assessment of the English version as definitely either linguistically equivalent or localised, as it displays features of both strategies. The analysis of explicitation in the two commercials shows significant linguistic similarities and divergences as well as differences in cultural transfer. On the one hand, the SL advertisement seems more explicit in some parts through the use of semantic superordinates as well as paraphrasing. On the other hand, the TL version proves more explicit in other parts through the use of paraphrasing, synonyms, hyponyms, omission and geographical dialect. The paper, therefore, proves the argument that the amount of lexical equivalence and adaptation (Vinay and Darbelnet, 1958) combined together in the two adverts promotes a case where the translation favours neither linguistic equivalence nor localisation in Sumberg's terms (2004).

The extent of explicitation in the two commercials as illustrated above from the linguistic and cultural perspectives as well as in the parts that display stronger linguistic equivalence also allows to analyse the English translation from the perspective of translation through adaptation (Shuttleworth & Cowie, 1997). The English commercial has, for instance, an added linguistic layer which was specifically applied with a view to appeal to the British viewer's conceptions of exclusive cuisine and cultural tastes of French food products, the appeal which is absent from the French version. Although it can be questioned how far a translation has to be removed from the content, language and character of the source text to be called adaptation, the two commercials analysed in this paper do display elements where the process is clearly visible. It is, thus, argued that the Perle de Lait advertisement successfully combines adaptation and linguistic equivalence in order to achieve a desired final effect.

## **Appendix A**

### **French advertisement as seen on TV**

- 1.1. Avant, je ne mangais que des yaourt nature ordinaire, extrêmement acide.
- 1.2. J'étais pas terrible.
- 1.3. Puis un jour, j'ai découvert la douceur de perle de lait et mon visage s'est transformé.
- 1.4. Perle de lait ce n'est pas un yaourt, c'est beaucoup plus doux.
- 1.5. Et maintenant succombez au doux parfum vanille de perle de lait saveur vanille.

### **English backtranslation**

- 2.1. Before, I only used to eat ordinary natural yoghurt, extremely acidic.
- 2.2. I wasn't bad.
- 2.3. Then one day I discovered the softness of Perle de Lait, and my face transformed.
- 2.4. Perle de Lait is not a yoghurt, it is a lot softer.
- 2.5. And now succumb to the delicate scent of vanilla of Perle de Lait Vanilla.

### **English advertisement as seen on TV**

- 3.1. I used to eat extremely sour yoghurts
- 3.2. and you could see that I wasn't happy about it.
- 3.3. Then one day I discovered the silky smoothness of Perle de Lait, and my face lit up.
- 3.4. Perle de Lait, pleasure makes you beautiful.
- 3.5. Yield to the temptation of new pleasures.
- 3.6. Dive into the tiny refreshing taste of Perle de Lait lemon or into the smooth deliciousness of Perle de lait coconut.

## Bibliography

- Austin, J. L. (1990). *How To Do Things With Words*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Bastin, G. L. (2001). Adaptation. In M. Baker (Ed.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 5-8). London and New York: Routledge.
- Blum-Kulka, S. (2004). Shifts of Cohesion and Coherence. In L. Venuti (Ed.) *The Translation Studies Reader* (2<sup>nd</sup> Edition, pp. 290-305). New York and London: Routledge.
- Dryden, J. (1926). Preface to Ovid's Epistles [translated by Several Hands]. In W. P. Ker (Ed.) *Essays of John Dryden*. New York: Russell and Russell.
- Hatim, B. & Mason, I. (1994). *Discourse and the Translator*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shuttleworth, M. & Cowie, M. (1997). *Dictionary of Translation Studies*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Sumberg, C. (2004). Brand Leadership at Stake: Selling France to British tourists. *The Translator* 10(2), 329-353.
- Torresi, I. (2011). Advertising. In M. Baker & G. Saldanha (Eds.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 6-10). London and New York: Routledge.
- Valdes, C. (2013). Advertising translation. In C. Millan & F. Bartrina (Eds.) *The Routledge Book of Translation Studies* (pp. 303-316). Abingdon and New York: Routledge.
- Vinay, J.-P. & Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. Paris: Didier. [J. Sager & M.-J. Hamel (Transl.) as *Comparative Stylistics of French and English: a Methodology for Translation*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1995].



# Medienlinguistische Analyse der Kommunikation in Livestreams von Computerspielen

Medialinguistic analysis of communication  
in livestream of computer games

Sławomir KOWALEWSKI<sup>1</sup>

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## Abstract


The main goal of this article is to linguistically analyse the livestream of computer games. The study has interdisciplinary nature – it is based mainly on media linguistics instruments. However, the paper also refers to certain aspects of text linguistics and, to a large degree, semiotics of multimodality. Livestreams are a relatively new media phenomenon and thus for linguists are unexplored and demand research. The following article will attempt to define as precisely as possible the concept of 'text' and 'medium' in a linguistic context. Furthermore, media information transfer during livestream will be analysed. Particular emphasis will be placed on to what extent the message and reception are supported by the phenomena of pluri- and intermediality. The analysis is based on screenshots from the Internet platform Twitch.

**Keywords:** mediality, intermediality, text, livestream, computer game

## Zusammenfassung:

Der vorliegende Beitrag setzt sich eine linguistisch fundierte Analyse der Livestreams von Computerspielen zum Ziel. Die Untersuchung hat einen interdisziplinären Charakter – sie basiert vor allem auf dem Instrumentarium der Medienlinguistik, bezieht sich jedoch auch auf einige Aspekte der Textlinguistik und, in hohem Maße, der Semiotik der Multimodalität. Livestreams sind eine relativ neue mediale Erscheinung und bilden aus diesem Grund eine Art

---

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-1470-3984>.

unerforschten bzw. forschungsbedürftigen Raumes für die Medienlinguisten. Im vorliegenden Text wird der Versuch unternommen, die Begriffe ‚Text‘ und ‚Medium‘ möglichst präzise im sprachwissenschaftlichen Kontext zu bestimmen und die mediale Übermittlung von Informationen während eines Livestreams zu analysieren. Ein besonderer Schwerpunkt wird darauf gelegt, inwiefern diese Übertragung und Rezeption durch die Phänomene der Pluri- und Intermedialität unterstützt werden. Die Untersuchung basiert auf den Bildschirmfotos der Internetplattform Twitch.

**Keywords:** Medialität, Intermedialität, Text, Livestream, Computerspiel

## 1. Einleitung

Livestreams sind eine ziemlich neue mediale Erscheinung. Sie wecken gegenwärtig ein riesiges Interesse der Internetnutzer und ihre Popularität wächst immer weiter an. Bezüglich der Linguistik sind sie dennoch ein relativ unerforschter und somit forschungsbedürftiger kommunikativer Bereich.

Die Bedeutung der Bezeichnung ‚Livestream‘ lässt sich der Wortbildung nach von ihren Bestandteilen ableiten, und zwar von den englischen Wörtern *live*, d. h. „in Echtzeit“, und *stream*, d. h. „Strom“ (in diesem Falle Datenstrom). Es ist damit die mittels Streaming – mittels eines Datenübertragungsverfahrens – übertragene Sendung gemeint, bei der die Daten bereits während der Übertragung angesehen oder angehört werden können, also in der Echtzeit und nicht danach (vgl. Internetquelle 1). Zu unterstreichen ist, dass der Begriff heutzutage immer mit dem Internet verbunden ist und die Liveübertragung von Bild und/oder Ton bedeutet. Es bestehen mehrere Portale, die solche Sendungen ermöglichen. Zu den bekanntesten gehören z. B. Youtube, Facebook oder Twitch.

Der vorliegende Beitrag setzt sich eine medienlinguistische Analyse der Livestreams von Computerspielen zum Ziel. Die Untersuchungen werden jedoch einen inter- bzw. transdisziplinären Charakter haben. Es wird nämlich auf das Instrumentarium der Textlinguistik Bezug genommen, um sich vor allem auf die sprachliche bzw. textuelle Ebene zu konzentrieren und die Abgrenzung zwischen Medienwissenschaft und Medienlinguistik deutlich zu machen. Darüber hinaus werden die Untersuchungen zum Teil auch die Aspekte der Game Studies und der Semiotik der Multimodalität verbinden. Durch die Analyse soll überprüft werden, auf welche Art und Weise und inwiefern die Livestreams von Computerspielen mehrere Modi und Codes bzw. unterschiedliche Medien miteinander verknüpfen. Die Untersuchung wird sich besonders auf die Textgestaltung bzw. Informationsübermittlung und den

Kommunikationsverlauf beziehen sowie auf die Beständigkeit der multimodalen und -kodalen Verhältnisse bezüglich dieser Aspekte. Es muss darüber hinaus betont werden, dass der Beitrag ausschließlich die Livestreams auf der Streaming-Plattform Twitch anbetrifft, da sie unter den genannten Plattformen die meistgenutzte in der Gamingszene ist.

## **2. Text und Medium – Begriffsklärung**

Versucht man den Terminus ‚Text‘ zu bestimmen, muss man darauf Rücksicht nehmen, dass er wegen seiner Multidisziplinarität im höchsten Grade mehrdeutig ist. Es bestehen „Hunderte von Textdefinitionen“ (Heinemann, Heinemann 2002, S. 96). Darüber hinaus entstehen bei der Begriffsklärung sehr häufig Missverständnisse, unter anderem bzw. vor allem und paradoxerweise deswegen, weil er im Allgemeinen, d. h. im alltäglichen Gebrauch der Sprache präsent und verständlich ist. Aus diesem Grunde muss in Erwägung gezogen werden, dass die Bedeutung des Textbegriffs in Bezug auf die Textlinguistik völlig anders ist als in der Gemeinsprache oder in anderen Wissenschaften. Es sollte jedoch nie ausgeschlossen werden, dass sie mehr oder weniger transdisziplinär sein kann – die Sprache ist im Gebrauch nämlich äußerst selten bzw. sogar nie isoliert, d. h. sie bildet ein Gefüge von verschiedenen Zeichensystemen und kann von der Umgebung und der kommunikativen Situation nicht abgegrenzt werden (vgl. Holly 2009, S. 389). Die multimodale Rezeption eines Textes stellt also den Normalfall dar und soll aus diesem Grund nicht als eine Ausnahme gelten (vgl. Schneider, Stöckl 2011, S. 10). Durch die genannten Differenzen und Eigenschaften des Textuellen bzw. des Sprachlichen ist es höchst schwierig, eine eindeutige, unvoreingenommene Definition von ‚Text‘ zu formulieren. Dennoch lassen sich bei der Begriffsstellung einige relevante Merkmale aus unterschiedlichen Textvorstellungen nennen, woraus folgende Interpretation abgeleitet werden kann: mit Text soll ein in sich durch sprachliche oder andere mediale Mittel kohäsives und kohärentes Gefüge verstanden werden, das unbedingt verbale Elemente beinhaltet, die jedoch nicht nur auf einer Modalität (Sinneswahrnehmung) basieren müssen. Text soll darüber hinaus als eine in gewissem Maße abgeschlossene Ganzheit mit mindestens einer kommunikativen Funktion betrachtet werden. In dem vorliegenden Beitrag wird also vorwiegend auf die Textvorstellung der multimodalen Textanalyse (vgl. Stöckl 2004) Bezug genommen, d. h. auf einen „übersprachlichen

Textbegriff“ (Fix, Wellmann 2000, XIII), der an der Botschaftsübermittlung, am kommunikativen Handeln orientiert ist.

Ein weiterer Terminus, der unter den Wissenschaftlern sehr häufig unterschiedlich interpretiert wird, ist das Medium. Um jegliche Missverständnisse oder Mehrdeutigkeiten in der medialen Analyse zu vermeiden, müssen einige relevante Eigenschaften dieses Terminus präzisiert und erläutert werden. Dabei scheint es angebracht zu sein, zwei unterschiedliche Ansätze vorzubringen. Man muss am Anfang unterstreichen, dass sich die terminologische Unterscheidung zwischen ‚Medium‘ und ‚Kommunikationsform‘ in der aktuellen deutschsprachigen Linguistik in gewissem Maße etabliert hat. In Bezug darauf kann hier also von einem engeren Medienbegriff gesprochen werden. Unter Medien werden demnach technische Medien verstanden, d. h. „konkrete materielle Hilfsmittel, mit denen Zeichen verstärkt, hergestellt, gespeichert und/oder übertragen werden können“ (Holly 1997, S. 69). Folgt man dieser Theorie, wären dann z. B. ein Fernseher, Computer oder andere digitale Träger unterschiedliche Medien, ebenso ein Buch und alle anderen analogen Phänomene. Sprache wäre hier dagegen, genauso wie sämtliche anderen Zeichensysteme (z. B. Ton und Bild), kein Medium.

Als zweites Medienkonzept kann das Grundprinzip der transkriptionstheoretischen Theorie erwähnt werden (vgl. Jäger 2004). In diesem Fall überlappen sich das Zeichen und das Medium teilweise semantisch. Das Medium wird also diesbezüglich im weiten Sinne betrachtet und gilt als Zeichenmedium. Daraus kann man schlussfolgern, dass es „prinzipiell keine nicht mediale, d. h. unvermittelte, nicht mediatisierte Kommunikation“ gibt. „Sprache und andere Zeichensysteme werden demnach auch als Medien gefasst. Individuelle und kulturell geteilte Bewusstseinsinhalte müssen immer erst entäußert, d. h. mediatisiert und enkodiert werden, um rezipiert werden zu können.“ (Schneider, Stöckl 2011, S. 16) Wenn man jedoch diese Auffassung näher betrachtet, gelangt man zu einigen strittigen Punkten. Schwierig wäre in dem Fall z. B. die eindeutige Abgrenzung zwischen ‚Modus‘ und ‚Code‘ sowie zwischen ‚Zeichenmedium‘ und ‚Zeichensystem‘. Eine Lösung wäre hier aber der Ansatz von Holly (2009), der die Begriffe ‚Modalität‘ und ‚Kodalität‘ unterscheidet:

Mit den Termini für die bisher erwähnten Erscheinungsformen von Sprache, ‚Mündlichkeit‘ und ‚Schriftlichkeit‘, fokussiert man die beiden Symbolsysteme nach den *Herstellungsweisen*, der materialen Qualität ihrer Zeichenoberflächen, also ‚kodal‘: *Lautsprache* und *Schriftsprache* (als dritte wäre *Gebärdensprache*



hinzuzunehmen). Mit dem Terminus ‚Audiovisualität‘ wird dagegen auf ein bestimmtes *Rezeptionspotenzial* verwiesen, das mit den Sinnesorganen Ohr und Auge verbunden ist – also ‚modal‘ (Holly 2009, S. 391).

Medium kann diesbezüglich als ein Oberbegriff für Kodalitäten und Modalitäten gelten und die beiden Kriterien verknüpfen. Demnach besteht aus mehreren Medien nur ein Gefüge, das mehrere Codes gebraucht oder über mehrere Modi übertragen wird (d. h. ein Gefüge, das multikodal oder multimodal ist).

Geht man diesen Unterscheidungen nach, kann man feststellen, dass der Begriff ‚Medium‘ in Bezug auf Kommunikation nicht (nur) mehrdeutig, sondern eher mehrdimensional ist. Es ließen sich nämlich mehrere mediale Ebenen auflisten, die einander unterstützen. Dies kann grafisch folgendermaßen dargestellt werden (Abbildung 1):

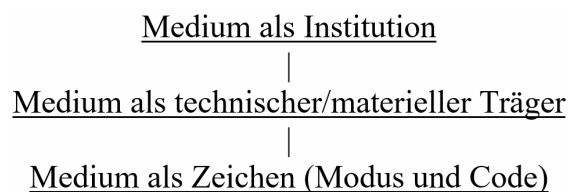


Abb. 1 Die allgemeine Darstellung der Medienhierarchie bezüglich der Kommunikation (eigene Bearbeitung)

Als ein grundlegendes Element der Kommunikation können die erwähnten Zeichensysteme und Modalitäten als Medien verstanden werden. Schrift und Bild gelten in diesem Falle als zwei unterschiedliche Medien in der Sphäre des Visuellen. Analog dazu sind auch die gesprochene Sprache und der nonverbale Ton zwei verschiedene auditive Medien. Darüber hinaus sind das Visuelle und das Auditive als zwei Medien zu verstehen. Weiter oben in der Hierarchie wird der Medienbegriff enger. Als Medien werden diesbezüglich technische bzw. materielle Träger verstanden, z. B. ein Computer oder ein Smartphone, die zu den Medien des digitalen Bereichs gehören, und z. B. ein Buch oder eine Zeitschrift, die sich außerhalb dieses Bereichs befinden, d. h. die analog sind. Diese materiellen Träger gelten als Medien, die die Übermittlung der grundlegenden semiotischen Medien (Modus und Code) möglich machen. Zum Schluss können hier noch die Medien als Institutionen hinzugefügt werden, z. B. Fernseh- oder Rundfunkkanäle, Verlage oder Internetplattformen wie Youtube oder Twitch (vgl. Schneider

2017, S. 36). Zu unterscheiden wäre in diesem Kontext außerdem der Begriff ‚Kommunikationsform‘. Damit werden Texte oder eher Textsorten verstanden – sich wiederholende Gestaltungsvarianten bzw. Ordnungsmuster zwischen den Medien im weiteren Sinne, die mittels technischer Medien übertragen werden. Als Beispiele können hier Chat, Comic, Kochrezept oder Hypertext erwähnt werden.

### **2.1. Pluri-, Multi-, Inter-, Trans-, Hypermedia**

Nach der Festlegung der Termini ‚Text‘ und ‚Medium‘ muss auf die Begriffe Multi- und Intermedia aufmerksam gemacht werden. Die Multimedia oder eher Plurimedia (vgl. Wasilewska-Chmura 2011, S. 33) – wie sie auch genannt werden können, um den mit Multimedia meistens falsch assoziierten obligatorischen Bezug auf die Sphäre des Digitalen abzulehnen – sind Gefüge, z. B. Texte, in denen mit verschiedenen Codes und über mehrere Sinnesmodalitäten (d. h. also mittels unterschiedlicher Medien) kommuniziert wird, z. B. verbal und nonverbal oder audiovisuell. Das Intermedium ähnelt in hohem Maße dem Begriff ‚Plurimedium‘, mit dem Unterschied, dass innerhalb von intermedialen Gefügen die Zeichensysteme und Modi mehr oder weniger untrennbar sind und gleichzeitig rezipiert werden. Wenn man in diesem Falle auf die Rezeption eines einzelnen Mediums verzichten würde, wäre die übertragene Information unverständlich. In den plurimedialen Phänomenen können die Medien dagegen einzeln, selbständig funktionieren und nacheinander empfangen werden, ohne dass die Bedeutung der kommunikativen Botschaft verloren geht. In den Plurimedia sind die Kodalitäten und Modalitäten demzufolge nicht fest miteinander verbunden, ihre parallele Präsenz erleichtert jedoch die Rezeption (vgl. Clüver 1996, S. 26; Jensen 2008). Zu betonen ist hier aber, dass der Oberbegriff ‚Medium‘ sowohl in Bezug auf Pluri- als auch auf Intermedia jeweils im weiteren Sinne verstanden wird.

Die Transmedialität wäre dagegen eine Art extrakompositionelle Erscheinung (vgl. Wolf 2002, S. 28), wobei betont werden muss, dass die Medien bezüglich dieses Phänomens eng verstanden werden sollten. Im Falle des Transmediums handelt es sich wiederum um Zusammenhänge zwischen mehreren Medien. Der Text innerhalb eines Mediums (eines technischen bzw. materiellen Trägers) wird aber in Bezug auf Transmedia in ein anderes Medium (einen anderen Träger) umgewandelt (vgl. Jenkins 2006, S. 96). Hier kann auch der Ausdruck *transmedia intertextuality* eingeführt werden (vgl. Kinder 1991), durch den man die Termini Transmedium

und Intertext deutlich und explizit voneinander abgrenzen kann, wobei Intertextualität als Überschreitung der textuellen Grenzen vom narrativen Charakter betrachtet wird, das Transmedium sich dagegen auf die räumlichen bzw. medialen Grenzen bezieht.

In diesem Kontext können auch die Hypermedia erwähnt werden, d. h. die nichtlinearen und computervermittelten, durch Links und Knoten ermöglichten und automatisierten Verknüpfungen zwischen Medien im weiteren Sinne, z. B. innerhalb eines Textes (vgl. Storrer 2008, S. 318).

### 3. Mediale Verknüpfungen und Kommunikation innerhalb eines Livestreams

Im Folgenden sollen die Kommunikation und die Gestaltung medialer Verbindungen innerhalb eines Livestreams von Computerspielen auf der Internetplattform Twitch analysiert werden. Die Untersuchung basiert auf den unten stehenden Screenshots sowie auf ihren Auszügen (Abbildung 2 und 3):

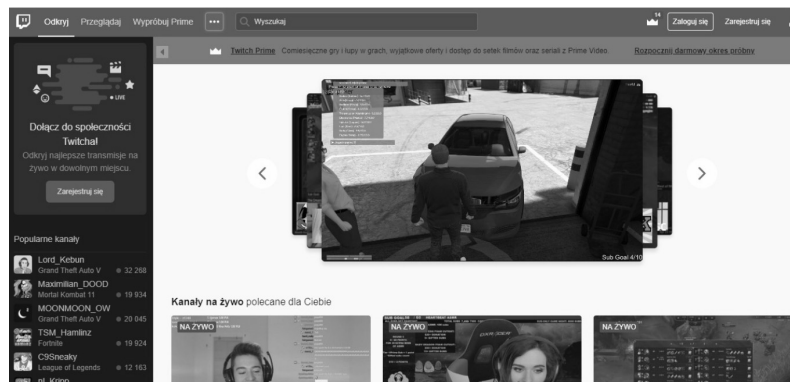


Abb. 2 Screenshot 1 – ein Beispielknoten aus der Internetplattform Twitch (eigene Bearbeitung)



Abb. 3 Screenshot 2 – ein Beispielknoten des Livestreams von Computerspielen (eigene Bearbeitung)

Es lässt sich nicht verleugnen, dass die Internetplattform Twitch einen hypermedialen bzw. hypertextuellen Charakter aufweist (Screenshot 1). Die einzelnen Elemente werden in Knoten eingeteilt, die weiter mit Links verbunden sind, was ihre globale Kohäsion und Kohärenz ermöglicht. Die Links werden durch das Anklicken verschiedener Schaltflächen aktiviert. Der Knoten im Ganzen ähnelt strukturell anderen Internetseiten des World Wide Web.

Die Schaltflächen sind sehr häufig monokodale und monomodale, d. h. monomediale Gefüge. Viele von ihnen bestehen nämlich ausschließlich aus verbalen visuellen Elementen (Abbildung 4).



Abb. 4 Auszüge aus dem Screenshot 1 – verbale Schaltflächen. Links sind Registerkarten zu sehen, rechts befinden sich die Hyperlinks zur Registrierung oder Anmeldung (eigene Bearbeitung).

Andere Schaltflächen gelten dagegen als lediglich nonverbale visuelle Zeichen (Abbildung 5).



Abb. 5 Auszüge aus dem Screenshot 1 – nonverbale Schaltflächen. Von links: Drop-Down-Menü, Profil- oder Kontoeinstellungen, Startseite (eigene Bearbeitung)

Es bestehen jedoch auch unterschiedliche multikodale und monomodale (in diesem Falle visuelle) Mischformen. Die Beständigkeit der Verbindungen zwischen den Zeichen verschiedener Kodalitäten (d. h. zwischen Medien im weiteren Sinne) ist hier aber nicht so stark ausgeprägt. Sie existieren eher parallel nebeneinander und unterstützen semantisch einander, sind deswegen als Plurimedia zu betrachten (Abbildung 6).

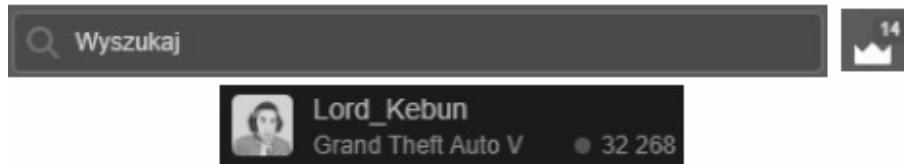


Abb. 6 Auszüge aus dem Screenshot 1 – multikodale Schaltflächen. Links oben sieht man eine eingebaute Suchmaschine, rechts oben den Link zu Informationen über die Twitch-Prime-Mitgliedschaft. Unten befindet sich ein Link zu einem konkreten Livestream bzw. Kanal (eigene Bearbeitung).

Als das einzige multikodale und multimodale Element gilt hier die Videowahl in der Mitte des Knotens (Abbildung 7).



Abb. 7 Auszug aus dem Screenshot 1 – eine Gruppe von Schaltflächen mit Links zu bestimmten Kanälen (eigene Bearbeitung)

Dieses Element scheint intermedial zu sein, es handelt sich hier nämlich um die Audiovisualität, d. h. um Zusammenhänge zwischen den visuellen und akustischen Zeichen, die gleichzeitig rezipiert werden und relativ fest miteinander verbunden sind. Wenn man aber berücksichtigt, dass diese Videos eher nur als eine Schaltfläche betrachtet werden, als ein Hyperlink, der zum

Knoten mit einem konkreten Livestream führt, kann man zu dem Schluss kommen, dass die Bedeutung des Auditiven irrelevant ist. Wenn der Rezipient das Video stummschaltet, bleibt die Bedeutung des Hyperlinks relativ unverändert.

Die Knoten eines Livestreams (Screenshot 2) sind in Bezug auf das Mediale interessanter. Jeder dieser Knoten besteht nämlich aus einem bewegten Bild und dem Audio, die live übertragen werden, mit denen auch in jedem Fall ein Chatfenster einhergeht. Äußerst interessant ist in Bezug darauf (d. h. innerhalb dieses Knotens) der Aspekt der Kommunikation bzw. der Informationsübertragung während eines Streams, denn in jedem Stream ist die Kommunikation mehrdimensional, was am Beispiel folgender Grafik dargestellt werden kann (Abbildung 8, vgl. Kirschner 2013, S. 166):

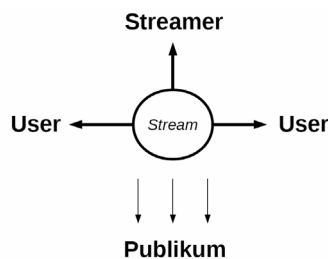


Abb. 8 Grafische Darstellung der Kommunikation in einem Stream  
(vgl. Kirschner 2013, 166)

Zu betonen ist, dass hier unter Publikum nicht alle Beobachter verstanden werden, sondern lediglich die nicht angemeldeten Zuschauer, d. h. alle Rezipienten, die keinen Twitch-Account haben oder diejenigen, die sich nicht eingeloggt haben. Die User sollen dagegen als die angemeldeten Betrachter verstanden werden. Das Publikum rezipiert das, was innerhalb des Livestreams vom Streamer (bzw. im Stream selbst) und von den Usern produziert wird, hat aber keine Möglichkeit, sich zu äußern. Die User können dagegen beiderseitig kommunizieren, mit dem Streamer sowie miteinander.

Noch interessanter scheint die Kommunikation in Bezug auf die Livestreams von Computerspielen zu sein, dort lassen sich nämlich noch weitere Ebenen der Kommunikation erwähnen (Abbildung 9):

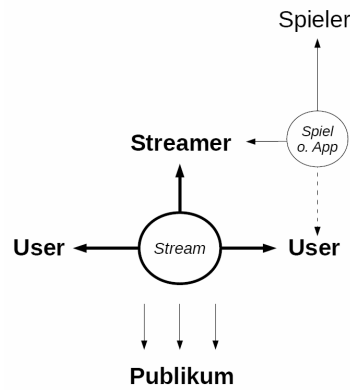


Abb. 9 Grafische Darstellung der Kommunikation in einem Stream von Computerspielen (eigene Bearbeitung)

Im Falle der Livestreams von Computerspielen kommuniziert der Streamer, der hier auch als einer der Spieler zu betrachten ist, mit anderen Spielern. Diese Informationsübertragung ist beiderseitig und erfolgt entweder über die in das Spiel eingebauten Kommunikatoren, wie z. B. der Ingame-Chat, oder über externe Kommunikationsapplikationen, z. B. Skype, Teamspeak oder Discord. In einigen Fällen ist auch die Kommunikation zwischen den Usern und Spielern möglich, wenn z. B. ein User einer der Spielenden ist.

Im Folgenden werden die bestimmten Kommunikationsebenen und/oder Kommunikationsrichtungen in Bezug auf ihre medialen Eigenschaften analysiert, d. h. bezüglich ihrer Modalität und Kodalität sowie der Beständigkeit der Zusammenhänge zwischen Medien.

#### 1) Produzent: Streamer; Rezipient: User, Publikum

##### a. Webcam und die gesprochene Sprache des Streamers

Die Kommunikation über die Webcam erfolgt mittels visueller und nonverbaler Medien. Es handelt sich in diesem Falle um ein bewegtes nonverbales Bild, auf dem die reale Umgebung des Streamers und der Streamer selbst angezeigt werden. Hier sind in Bezug auf die Kommunikation die Mimik und Gestik von großer Bedeutung. Andererseits ist jedoch wichtig zu betonen, dass diese Informationsübertragung mit der auditiven (sowohl verbalen als auch nonverbalen) Ebene äußerst stark verbunden ist, d. h. mit der gesprochenen Sprache des Streamers und allen anderen Geräuschen seinerseits sowie aus der Umgebung, die technisch gesehen durch das Mikrofon übertragen werden. Man kann sogar behaupten, dass einige Bestandteile

der Informationsvermittlung verloren gehen, wenn man auf die Rezeption eines der Modi verzichtet. Aus diesem Grund kann man schlussfolgern, dass die Verbindungen zwischen den Medien im weiteren Sinne in diesem Falle als Intermedia zu betrachten sind.



Abb. 10 Auszug aus dem Screenshot 2 – Bild aus der Webcam (eigene Bearbeitung)

### b. Stream-Overlay

Mit Stream-Overlay sind alle grafischen Elemente zu verstehen, die sich oberhalb des übertragenen Bildes befinden und dieses ergänzen bzw. schmücken. Vor allem handelt es sich hier um eine Art visueller Gestaltung des Streamdesigns. Das Overlay trägt jedoch nicht selten sehr viel zur Kommunikation bei, indem es viele Informationen über den Streamer und das Livestream beinhaltet (z. B. über den Nicknamen des Streamers oder die Sponsoren, Fanpages, usw.) sowie das Head-up-Display ermöglicht. Das Overlay ist also in hohem Maße visuell und nonverbal gestaltet (vor allem Standbild, seltener Animationen), kann jedoch manchmal ein plurimediales Gefüge mit verbalen visuellen Elementen gestalten.



Abb. 11 Auszüge aus dem Screenshot 2 – multikodale Elemente des Stream-Overlays (eigene Bearbeitung)

### c. Benachrichtigungen

Mit Benachrichtigungen werden jegliche Informationen über Geschehnisse während des Streams verstanden, z. B. wenn ein User einen Kanal abonniert oder den Streamer dotiert. Die Benachrichtigungen werden vor allem visuell verbal angezeigt – als ein Text im bzw. über dem Video oder als eine automatische Nachricht im Chat. Mit diesen gehen auch visuelle nonverbale



Elemente einher, z. B. ein Standbild oder eine Animation im Video, sowie auditive nonverbale Komponenten, z. B. Töne oder Musik. Standbilder, Animationen, Töne oder Musik bekommen, obwohl sie in hohem Grade nonverbal sind, meistens eine explizite und eindeutige semantische Bedeutung, indem jeder konkreten Benachrichtigung ein konkretes Bild, ein konkreter Ton etc. zugeschrieben wird. Bei den Benachrichtigungen werden manchmal auch auditive verbale Elemente wiedergegeben, z. B. die Sprache in der Musik oder ein durch Sprachsynthese generierter Text<sup>2</sup>. Die genannten Modi und Codes existieren in Bezug auf die Benachrichtigungen eher parallel nebeneinander, sind mehr oder weniger voneinander unabhängig und ergänzen die Botschaft. Man spricht hier also von Plurimedia.

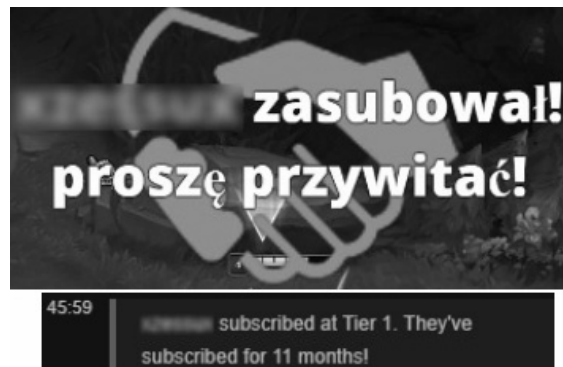


Abb. 12 Auszüge aus dem Screenshot 2 – oben: die Benachrichtigung über dem Video, unten: die Benachrichtigung im Chat (eigene Bearbeitung)

#### d. Chat-Nachrichten

Der Streamer hat auch die Möglichkeit, sich visuell und verbal im Chat zu äußern, die aber relativ selten genutzt wird, da die auditive verbale Kommunikation über Mikrofon präzise genug und zeitökonomisch ist. Die meisten Chat-Nachrichten des Streamers werden automatisch generiert (z. B. bei den Benachrichtigungen). Zu betonen ist hier darüber hinaus, dass die Kommunikation im Chat auch nonverbale visuelle Elemente beinhaltet, z. B. die Emoticons. Diese sind aber mit den verbalen Komponenten nicht fest verknüpft, man kann also in diesem Falle von Plurimedia sprechen.

---

<sup>2</sup> Dieser Text wird jedoch seitens User produziert (vgl. Punkt 2b).

e. Bild und Ton des Spiels

Obwohl der Spielinhalt im Grunde genommen einen anderen Produzenten hat (die Spielautoren), kann man in Bezug auf Livestreams annehmen, dass hier die Informationen vom Streamer produziert werden, da er sie zum Zwecke des Streamings gewählt hat. Unter dieser Voraussetzung wird der Streamer zu dem sekundären und zugleich relevanteren Produzenten. Die Elemente des Spiels können (je nach Spiel) verbal und nonverbal sowie visuell und akustisch wiedergegeben werden. Einige von ihnen sind den Plurimedia zuzuschreiben, die anderen dagegen sind intermedialen Verhältnissen untergeordnet.



Abb. 13 Auszüge aus dem Screenshot 2 – Elemente des übertragenen Spiels. Links: intermediales Gefüge von visuellen und auditiven verbalen und nonverbalen Elementen, rechts: plurimediale visuelle sowie verbale und nonverbale Elemente (eigene Bearbeitung)

2) Produzent: User; Rezipient: Streamer, User

a. Nachrichten im Chat

Die Möglichkeiten des Kommunizierens seitens User sind in hohem Maße beschränkt. Die User können sich nämlich lediglich per Chat äußern. Diese Kommunikation ist monomodal – basiert nur auf visuellen Sinnesmodalitäten. Es gibt keine technische Möglichkeit, Audioaufnahmen zu senden. Die Informationsübermittlung im Chat ist dennoch multikodal, da neben der verbalen Elemente auch Emoticons verschickt werden können. Diese haben auf der Plattform Twitch sehr häufig eine konkrete semantische Bedeutung; das sog. Kappa-Emoji weist z. B. auf Ironie oder sogar auf Sarkasmus in der Äußerung hin. Die Emoticons sind, wie erwähnt, mit den verbalen Zeichensystemen relativ schwach verknüpft, sie bilden aus diesem Grunde Plurimedia und erweitern nur die Semantik des Sprachlichen sowie drücken das Emotionale aus.

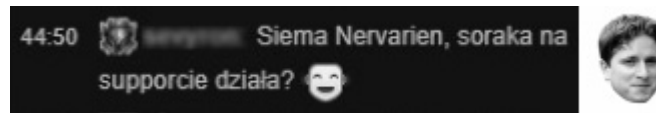


Abb. 14 Links: Auszug aus dem Screenshot 2 – eine plurimediale Beispielnachricht im Chat, rechts: das Kappa-Emoji (eigene Bearbeitung)

#### b. Nachricht bei einer Benachrichtigung

Es handelt sich hier um die im Punkt 1c erwähnte Nachricht eines Users, die bei einer Benachrichtigung mittels Sprachsynthese auditiv verbal wiedergegeben (und manchmal auch visuell verbal angezeigt) wird. Zu betonen ist hier, dass diese Nachrichten ausschließlich nach dem Dotieren des jeweiligen Kanals abgespielt werden können und deswegen seltener als diejenigen im Chat genutzt werden. Obwohl diese Informationsübertragung nur in Bezug auf plurimediale (multikodale und multimodale) Benachrichtigungen möglich ist, ist sie als monomedial (auditiv verbal) zu betrachten, da die Bedeutung der Nachricht nicht mit der Bedeutung der Benachrichtigung selbst verbunden ist – sie ist also als ein separates kommunikatives Element zu verstehen. Seltener – wenn die visuelle verbale Ebene der Nachricht besteht und angezeigt wird – wird die Botschaft den Plurimedia zugeschrieben.

### 3) Produzent: Streamer; Rezipient: Spieler (oder umgekehrt)

Diese kommunikative Ebene ist weniger relevant, da sie sich vor allem auf das Spiel bzw. die Spieler und weniger auf die Rezipienten eines Livestreams bezieht. Zu unterstreichen ist auch, dass sich ihre Möglichkeiten je nach Spiel unterscheiden können. Trotzdem ist es angebracht, einige Aspekte dieser Kommunikation zu erwähnen, da sie teilweise auch live übertragen werden.

#### a. Ingame-Chat

Jedes Online-Spiel verfügt prinzipiell über einen Ingame-Chat. Diese Form der Kommunikation ähnelt in hohem Grade einem Chat im WWW, mit dem Unterschied, dass innerhalb eines Spiels in den meisten Fällen auf Emoticons verzichtet wird<sup>3</sup>. Die Kommunikation in einem Ingame-Chat ist also monomedial (verbal visuell).

#### b. andere in das Spiel eingebauten kommunikativen Möglichkeiten

Zu dieser Kategorie gehören die artverschiedensten Formen, z. B. der auditive verbale (monomediale) Voice-Chat, die nonverbalen visuellen und auditiven

<sup>3</sup> Abgesehen von den Emoticons, die mittels Interpunktionszeichen gebildet werden.

Zeichen (mit denen manchmal verbale visuelle und automatisch generierte Chat-Nachrichten einhergehen), die beispielsweise mit Mausgesten aktiviert und auf dem Bild des Spiels angezeigt werden. All diese Formen sollen die Kommunikation beschleunigen und präzisieren. Sie sind als Intermedia zu betrachten, da hier die Modalitäten und Kodalitäten eng verbunden sind und relativ gleichzeitig rezipiert werden.

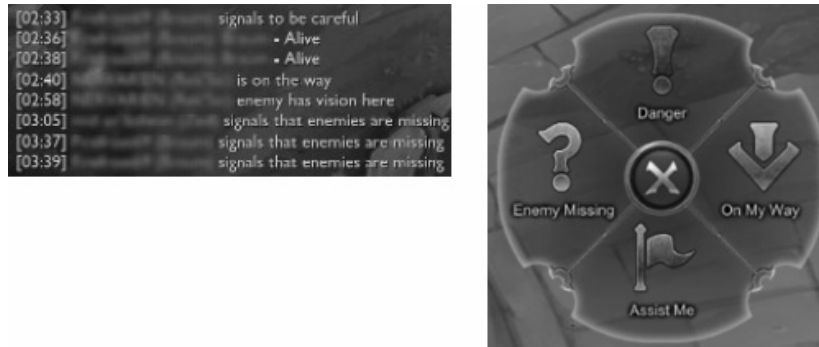


Abb. 15 Auszüge aus dem Spiel „League of Legends“ – links: die automatisch generierten verbalen visuellen Chat-Nachrichten, rechts: die Mausgesten mit sog. Pings, d. h. einer Art Kurzbefehlen (eigene Bearbeitung)

#### c. Kommunikation über eine externe Applikation

Dies betrifft vor allem externe Voice-Kommunikatoren, die verbale auditive, d. h. monomediale Informationsübertragungen ermöglichen. Einige von ihnen bieten jedoch auch die Möglichkeit, Videos zu übertragen. Dadurch wird die Kommunikation um visuelle nonverbale Elemente bereichert, wodurch eine intermediale Kommunikation entstehen kann. Dies wird aber während des Spiels nicht gebraucht, weil der Spielende meistens auf das Bild des Spiels konzentriert bleibt. Als die bekanntesten Beispiele solcher externen Programme gelten Skype, Discord oder Teamspeak.

## 4. Fazit

Aus der Analyse lässt sich schlussfolgern, dass die Internetplattform Twitch aus textuellen sowie nicht-textuellen Elementen besteht. Ihre Struktur weist die Eigenschaften eines Hypermediums bzw. Hypertextes auf, die Plattform besteht nämlich aus nichtlinear geordneten und rezipierten Knoten und Hyperlinks, die ihre globale Kohäsion und Kohärenz ermöglichen, sodass die Plattform teilweise den anderen Seiten des World Wide Web ähnelt.

Die Schaltflächen können mittels verschiedener Kodalitäten gestaltet und durch unterschiedliche Sinnesmodalitäten rezipiert werden. Einige von ihnen sind monokodal und -modal, d. h. also monomedial. Die anderen dagegen können als Plurimedia betrachtet werden. Die Schaltfläche mit dem Video (die Wahl der Livestreams) kann unter Umständen auch als Intermedium betrachtet werden, fokussiert man aber seine Funktion (Gestaltung des Hypermedialen, der globalen Kohärenz und Kohäsion), ist sie als Plurimedium zu verstehen.

Der Knoten eines konkreten Livestreams der Computerspiele besteht jeweils aus dem live übertragenen Video und dem Chat. Die Kommunikation während solch eines Livestreams ist mehrdimensional. Sie besteht nämlich aus drei Hauptebenen. Als die erste Ebene gilt hier die Kommunikation zwischen dem Streamer und dem Publikum sowie den Usern, wobei der Streamer der Produzent ist. In der zweiten Ebene sind die User Produzenten, der Streamer ist dagegen als Rezipient zu betrachten. Die dritte Ebene, die nur für Livestreams von Computerspielen charakteristisch ist, ist die beiderseitige Informationsübertragung zwischen dem Streamer und den Spielern. Jede genannte Dimension der Kommunikation während eines solchen Livestreams weist bestimmte, typisch mediale Charakteristika auf. Diese lassen sich am einfachsten anhand folgender Tabelle zusammenfassen (Tabelle 1):

Die Informationsübertragung über die Webcam und das Mikrofon ist einerseits medial visuell und nonverbal (eventuell paraverbal). Die gesprochene Sprache des Streamenden ist als ein verbales auditives Medium zu betrachten. Das daraus bestehende Gefüge ist sowohl multikodal als auch multimodal und bildet ein Intermedium. Das Stream-Overlay besteht manchmal aus lediglich visuellen nonverbalen Elementen und kann deswegen als monomedial verstanden werden. In den meisten Fällen kommt aber noch das visuelle Verbale hinzu. Es entsteht dann ein multikodales monomodales Gefüge, das zu den Plurimedia gezählt werden kann. Die Benachrichtigungen bestehen immer aus verbalen visuellen und auditiven Medien sowie aus dem verbalen und nonverbalen Audio, sind also multikodal und multimodal. Die Medien sind hier aber eher unabhängig und können deswegen als Plurimedia verstanden werden. Die Chat-Nachrichten, die sowohl von dem Streamer als auch von den Usern produziert werden, sind einerseits immer verbal visuell, können aber andererseits durch Emoticons, d. h. durch das visuelle nonverbale Medium bereichert werden. Ohne Emojis sind sie monomedial, mit ihnen dagegen multikodal und plurimedial. Jedes Spiel besteht jeweils aus dem nonverbalen Visuellen. Es muss aber auch über visuelle verbale Elemente verfügen.

Das Auditive ist nicht obligatorisch, aber in den meisten Fällen präsent. Die Elemente eines Spiels sind also multikodal und können auch multimodal sein. Sie können sowohl pluri- als auch intermediale Zusammenhänge bilden. Die Nachrichten bei einer Benachrichtigung sind immer verbal auditiv und werden mit Hilfe der Sprachsynthese wiedergegeben. Mitunter können sie auch mit dem visuellen Verbalen ergänzt werden. Sie sind also entweder monomedial oder multimodal plurimedial. Der Ingame-Chat ist im Prinzip ausschließlich verbal und visuell, also monomedial. Andere in das Spiel eingebaute Kommunikationsmöglichkeiten können sehr unterschiedlich sein und sowohl verbal als auch nonverbal sowie auditiv und visuell gestaltet werden. Sie können darüber hinaus monomedial, plurimedial oder intermedial sein, alle Varianten sind hier demnach prinzipiell möglich. Die Kommunikation über eine externe Kommunikationsapplikation ist verbal und auditiv (monomedial), kann aber auch nonverbal visuell ergänzt werden, wobei dann ein multikodales und -modales intermediales Gefüge entsteht.

Tbl. 1 Zusammenfassung der Analyse von medialen Verhältnissen in der Kommunikation während eines Livestreams von Computerspielen (eigene Bearbeitung)

Kommunikative Ebene eines Livestreams		Mediale Qualitäten der gebrauchten Zeichensysteme				Präsenz mehrerer Medien			Beständigkeit der medialen Zusammenhänge	
		Code		Modus						
		verbal	nonverbal	visuell	auditiv	monomedial	multikodal	multimodal	plurimedial	intermedial
Streamer-User und Streamer-Publikum	a – Webcam und die gesprochene Sprache des Streamers	+	+	+	+	-	+	+	-	+
	b – Stream-Overlay	+/-	+	+	-	+/-	+/-	-	+/-	-
	c – Benachrichtigungen	+	+	+	+	-	+	+	+	-
	d – Chat-Nachrichten	+	+/-	+	-	+/-	+/-	-	+/-	-
	e – Bild und Ton des Spiels	+	+	+	+/-	-	+	+/-	+/-	+/-
User-Stream	a – Nachrichten im Chat	+	+/-	+	-	+/-	+/-	-	+/-	-

	b – Nachricht bei einer Benachrichtigung	+	-	+/-	+	+/-	-	+/-	+/-	-
Streamer-Spieler und Spieler-Streamer	a – Ingame-Chat	+	-	+	-	+	-	-	-	-
	b – andere in das Spiel eingebauten kommunikativen Möglichkeiten	Je nach Spiel können sie in Bezug auf die Medialität unterschiedlich gestaltet werden.								
	c – Kommunikation über eine externe Applikation	+	+/-	+/-	+	+/-	+/-	+/-	-	+/-

Medial gesehen ist also die Kommunikation während der Livestreams von Computerspielen sehr komplex und heterogen. In den meisten Fällen besteht sie aus Elementen, bei denen mehrere Medien präsent sind, d. h. Plurimedia oder Intermedia. Relativ oft verläuft die Kommunikation aber auch monomedial.

### Literaturverzeichnis

- Clüver, C. (1996). Intermediality and Interart Studies. In: Arvidson, J.; Askander, M.; Bruhn, J.; Führer, H. (Hrsg.): *Changing Borders. Contemporary Positions in Intermediality*. (S. 19–37). Lund: Intermedia Studies Press.
- Fix, U., Wellmann, H. (2000). Sprachtexte – Bildtexte. Bemerkungen zum Symposium "Bild im Text – Text und Bild" vom 6.–8. April 2000 in Leipzig. In: Fix, U.; Wellmann, H. (Hrsg.): *Bild im Text, Text im Bild*. Heidelberg: Winter, XI–XVII.
- Heinemann, M., Heinemann, W. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen: Niemeyer.
- Holly, W. (1997). Zur Rolle von Sprache in Medien. *Muttersprache* 107, 1, 64–75.
- Holly, W. (2009). Der Wort-Bild-Reißverschluss. Über die performative Dynamik der audiovisuellen Transkriptivität. In: Linke, A.; Feilke, H. (Hrsg.): *Oberfläche und Performanz. Untersuchungen zur Sprache als dynamischer Gestalt*. (S. 389–406). Tübingen: Niemeyer.
- Jäger, L. (2004). Wieviel Sprache braucht der Geist? Mediale Konstitutionsbedingungen des Mentalen. In: Jäger, L., Linz, E. (Hrsg.): *Medialität und Mentalität. Theoretische und empirische Studien zum Verhältnis von Sprache, Subjektivität und Kognition*. (S. 15–42). München: Fink.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York, London: NYU Press.
- Jensen, K. B. (2008). Intermediality. In: Jensen, K. B., Craig, R. T. (Hrsg.): *The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy*. Oxford: Wiley Blackwell. Zugriff: <https://onlinelibrary.wiley.com> (Abruf: 31.05.2019).

- Kinder, M. (1991). *Playing with power in movies, television, and video games*. Berkeley, Los Angeles, London: UC Press.
- Kirschner, H. (2013). Go Live! Der User-Livestream als Präsentationsbühne. In: Lucht, P.; Schmidt, L. M.; Tuma, R. (Hrsg.): *Visuelles Wissen und Bilder des Sozialen. Aktuelle Entwicklungen in der Soziologie des Visuellen*. (S. 157–174). Wiesbaden: Springer.
- Schneider, J. G. (2017). Medien als Verfahren der Zeichenprozessierung: Grundsätzliche Überlegungen zum Medienbegriff und ihre Relevanz für die Gesprächsforschung. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (18), 34–55.
- Schneider, J. G./ Stöckl, H. (2011). Medientheorien und Multimodalität: Zur Einführung. In: Schneider, J. G.; Stöckl, H. (Hrsg.): *Medientheorien und Multimodalität*. (S. 10–38). Köln: Herbert von Halem.
- Stöckl, H. (2004). *Die Sprache im Bild – das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte – Theorien – Analysemethoden*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Storrer, A. (2008). Hypertextlinguistik. In: Janich, N. (Hrsg.): *Textlinguistik: 15 Einführungen*. (S. 315–332). Tübingen: Narr.
- Wasilewska-Chmura, M. (2011). *Przestrzeń intermedialna literatury i muzyki*. Kraków: WUJ.
- Wolf, W. (2002). Intermediality Revisited. Reflections on Word and Music Relations in the Context of a General Typology of Intermediality. In: Lodato, S. M.; Aspden, S., Bernhart, W. (Hrsg.): *Word and Music Studies: Essays in Honor of Steven Paul Scher and on Cultural Identity and the Musical Stage*. *Word and Music Studies* (4). (S. 13–34). Amsterdam: Rodopi.

Internetquellen:

1. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Livestream> (Zugriff: 30.12.2019)



## Zur Wirkung der Worte. Sprachliche Bewertungsmittel als Indikatoren der Wortkraft in der emotionsbezogenen NS-Sprache

The effect of the words. Linguistic assessment means as indicators  
of word power in the emotion-related language of National Socialism

Katarzyna KUKOWICZ-ŻARSKA<sup>1</sup>  
Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

### Abstract


The subject of this publication is to investigate the power of words in a text and language in the context of evaluation. The author focuses on emphasizing the role of evaluation in the text and the relationship between the evaluation process and accompanying and/or resultant emotions. The evaluative language measures applied in the text under analysis are addressed on the basis of the strongly emotional German language of the National Socialism era. The paper pays particular attention to the influence of emotions, emotionally influenced language and the socio-cultural context on the recipient and his/her mental responses as well as his/her verbal and physical actions. Actions implemented through the text are perceived here through the prism of universal values, as well as through the prism of specific evaluative methods relevant to the applied evaluative language means.

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

### Zusammenfassung

Das Thema der Publikation ist es, die Macht der Worte im Text und in der Sprache im Kontext der Bewertung zu schildern und zu kommentieren. Die Autorin konzentrierte sich darauf, die Rolle der Bewertung im Text zu betonen sowie die Zusammenhänge zwischen dem Bewertungsprozess und Emotionen, die ihn begleiten oder dessen Ergebnis sie sind, aufzuzeigen.

---

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-6652-9068>.

Die im Text vorgestellten Sprachbewertungsmaßnahmen werden auf der Grundlage der stark emotional geprägten Sprache der NS-Zeit in Deutschland diskutiert. Eine besondere Rolle in der Publikation spielt der Einfluss von Emotionen, emotional geprägter Sprache sowie soziokulturellem Kontext auf den Empfänger und seine mentalen Reaktionen sowie seine verbalen und physischen Handlungen. Die durch den Text implementierten Handlungen werden hier durch das Prisma der Werte in einem universellen Kontext verstanden sowie durch das Prisma spezifischer Bewertungsmethoden wahrgenommen, die unter Verwendung der beschriebenen sprachlichen Bewertungsmittel implementiert werden.

**Schlüsselwörter:** Textlinguistik, Evaluation, Axiologie, Bewertung, Soziolinguistik, deutsche Sprache

## 1. Problemdarstellung

„Diktaturen sind nie sprachlos“, konstatiert Schlosser (2013, S. 9). Die NS-Herrschaft war in dieser Hinsicht keine Ausnahme – im Gegenteil: in der Ära des Nationalsozialismus spielte die Sprache die höchstrangige Rolle in der Gesellschaft. Die Sprache wurde in dieser Diktatur „neben und nicht selten vor physischer Gewalt zum unverzichtbaren Instrument (...), zunächst die Macht zu erringen und diese dann so lange wie irgend möglich zu erhalten“ (ebd.). Die Wortkraft war also in dieser emotionsbezogenen und instrumentalisierten Sprache nicht zu überschätzen – erstens wurde die Macht durch entsprechende Worte signifikant unterstützt, zweitens gewährleisteten entsprechende Worte, dass die errungene Macht erhalten bleibt, letztendlich resultierte diese Wortkraft „aus der Angst der Mächtigen vor dem unkontrollierten freien Wort, der oft einzigen ‚Waffe‘ einer Opposition“ (ebd.), was besondere Schritte erforderte. Die vorliegende Arbeit setzt sich deswegen zum Ziel, Phänomene der NS-Sprache in Deutschland auf der lexikalischen sowie semantischen Ebene wissenschaftlich zu erörtern, wobei im Vordergrund die Fragen der Bewertung und der Weltwahrnehmung durch die auf Emotionen bezogene Sprache gestellt werden sollen<sup>2</sup>. Als These soll angenommen werden, dass eine stark emotionsbezogene Sprache, wie es eben die NS-Sprache war, einen besonderen Fall der Bewertung bilden und als solche spezifisch evolviert werden kann, und dass sie imstande ist, einen besonderen Einfluss auf ihren Rezipienten auszuüben. Als Indikatoren der

---

<sup>2</sup> Einige Abschnitte dieses Beitrages sind aus projektspezifischen sowie sprachbezogenen Gründen mit Kukowicz-Zarska 2018 (auf Polnisch) teilweise konvergent. Der polnische Titel der vorliegenden Publikation lautet: „*O wartościowaniu i prawdzie w języku i tekście. Język narodowego socjalizmu w perspektywie językoznawczej i socjokulturowej*“.

Wortkraft in der emotionsbezogenen Sprache des Nationalsozialismus fungieren die im Text geschilderten sprachlichen Bewertungsmittel, die die Wirkung der Worte prägnant schildern.

Die im weiteren Teil des Artikels geschilderten Auffassungen und Erwägungen sollten zusammen mit meiner früheren Publikation in der polnischen Sprache (Kukowicz-Żarska, 2018) als Ganzes betrachtet werden, denn der vorliegende Beitrag selbst versteht sich als eine Fortsetzung und Erweiterung der früheren wissenschaftlichen Untersuchungen über die Bewertung und Wahrheit in der Sprache aus sprachwissenschaftlicher sowie soziokultureller Perspektive<sup>3</sup>. Der Artikel ist ein Versuch, das Problem der Essenz von Bewertung und Wahrheit in der Sprache und im Text wissenschaftlich zu untersuchen. Der Gegenstand dieser Veröffentlichung sind also sprachliche Bewertungsmittel im Text, die auf der Grundlage der deutschen Sprache in der Zeit des Nationalsozialismus diskutiert werden. Der Text und seine Rolle werden hier durch das Prisma der Werte in einem universellen Kontext sowie – und vielleicht vor allem – durch das Prisma der darin dargestellten sprachlichen Bewertungsmittel wahrgenommen. Es sollte nicht wundern, dass die Sprache des Nationalsozialismus sowohl in der sprachlichen als auch soziokulturellen Perspektive erörtert wird, da wir in der Regel ausgewählte Elemente der Realität beurteilen, die mit Hilfe der Sprache erstellt wurden, und zwar so, dass diese Beurteilungen nicht nur unsere Einstellung zu diesen Elementen widerspiegeln, sondern auch den Empfänger einer Sprachnachricht explizit bzw. implizit zu der vom Emittenten festgelegten und gewünschten mentalen bzw. physischen Reaktion zwingen sollten.

---

<sup>3</sup> Den Anlass zu all den geschilderten Erwägungen hatte die Lektüre der Publikation von Manfred Pechau, einem Germanisten der Epoche des Nationalsozialismus in Deutschland, gegeben (Kukowicz-Żarska, 2018, S. 62f.). Sein damals als wissenschaftlich fungierender Artikel unter dem Titel „*Nationalsozialismus und deutsche Sprache*“ wurde 1937 in „Nationalsozialistischen Monatsheften“ veröffentlicht. Die erwähnte Publikation zur Sprache des Nationalsozialismus bildet eine Zusammenstellung der wichtigsten Thesen, die Pechau auch in seiner gleichnamigen Dissertation beinhaltet hat, auf deren Grundlage er 1935 an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität in Greifswald promoviert wurde.

## 2. Die Sprache des Nationalsozialismus im Lichte der wissenschaftlichen Debatte

Bevor wir uns mit der Analyse der Sprache des Nationalsozialismus und all den damit verbundenen sprachlichen sowie soziokulturellen Aspekten befassen werden, sollte man in diesem Zusammenhang eine grundlegende Frage stellen: Existiert das Phänomen der "Sprache des Nationalsozialismus" überhaupt, oder handelt es sich nur um eine Erscheinung, die für die Zwecke der Debatte und Gesellschaftskritik geschaffen wird?

Senya Müller (1994, S. 25) versucht diese Frage ebenfalls zu erörtern, indem sie eine chronologische Übersicht über die Auffassungen verschiedener Wissenschaftler zu diesem Thema schildert. Für eine adäquate Beschreibung der Situation der NS-Sprache in Deutschland zwischen 1933 und 1945 schlagen also Forscher eine Reihe abwechslungsreicher Konzepte vor: *LTI*<sup>4</sup> (Klemperer, 1947), *Sprache des Dritten Reiches, Nazi-Deutsch* (Paechter, 1944), *Vokabular des Nationalsozialismus* (Berning, 1964), *Wortschatz eines Unmenschen* (Sternberg, Storz und Süskind, 1967), *Sprachwandel im Dritten Reich* (Seidel-Slotty, 1961), *Sprache unterm Hakenkreuz*<sup>5</sup> (Schlosser, 2013). Obwohl also viele Wissenschaftler die Idee der Existenz des Konstrukts "Sprache des Nationalsozialismus" (dt. auch: *NS-Sprache*) stark abzulehnen scheinen, indem sie argumentieren, dass viele Merkmale dieser auch vor 1933 im Deutschen erkennbar waren, und sie daher nicht als distinktive Eigenschaften der Sprache der Nationalsozialismus anerkannt werden sollten, kommt dieser Begriff in Studien zur deutschen Sprache dieser Zeit weitgehend ziemlich konsequent vor. Es ist eine unbestrittene Tatsache, dass dieser in der NS-Zeit dominierende Sprachgebrauch zur offiziellen Staatssprache transformiert werden sollte, „indem vorhandene Sprachmuster mit ideologisch und politisch gewünschten Bedeutungen besetzt, bestimmte Elemente von Wortschatz und Satzbau in ihrem Gebrauch monopolisiert und andere, die abweichende Meinungen hätten fördern können, tabuisiert wurden.“ (Schlosser, 2013, S. 10). Man kann

---

<sup>4</sup> LTI – *Lingua Tertii Imperii* also *Sprache des Dritten Reiches* – eine Abkürzung, abgeleitet vom Buchtitel von Victor Klemperer: *LTI. Notizbuch eines Philologen*, (1947, Berlin: Aufbau-Verlag), also einer semantischen Studie zur Sprache des damaligen Deutschlands. Es ist ein hinterhältiges Wortspiel, das ironisch auf die deutschen Akronyme verweist, die von Nazi-Behörden häufig verwendet wurden: NSDAP, KDF, HJ, BDM etc.

<sup>5</sup> So lautet auch der Titel seines Buches (Schlosser, 2013), der auch nach dem Autor zum Ausdruck bringen sollte, dass zwischen 1933 und 1945 das allgegenwärtige Symbol der NS-Gewaltherrschaft über jeglichem Sprechen und Schreiben wie über allem, was in Deutschland geschah, wie ein Damoklesschwert hing.“ (ebd., 10).

also wie Victor Klemperer (1947) von der Sprache des Dritten Reiches – *Lingua Tertii Imperii* – sprechen, weil die damalige Sprache, oder die Sprache im Dritten Reich, wie es die neueren Forschungen eher betonen möchten, „insgesamt so sehr infiziert war, dass sich (...) selbst der Widerstand den Wirkungen der offiziellen Sprache, des sogenannten Officialidioms, nicht ganz entziehen konnte“ (ebd.).

Müller (1994, S. 11) bemerkt anschließend, dass die Redeweise und Ausdrucksform des "Dritten Reichs", die in den Äußerungen der neuesten Zeit wieder auferstanden sind, schon nach 1945 eine heftige Diskussion ausgelöst haben. Das Verhältnis zum Thema der Sprache der NS-Ära hat sich jedoch zwischenzeitlich verändert:

Zunächst versteift man sich darauf, das inkriminierte Wortgut in Listen zu sammeln, die "Sprache des NS" als eine moralisch verwerfliche darzustellen. Wörter wie *Volksgemeinschaft*, *Rassenschande*, aber auch einfachere Vokabeln wie *betreuen* oder *durchführen* werden geächtet. Später wird dazu übergegangen, eine wissenschaftlichere, auf weniger moralischen Prämissen aufgebaute Analyse zu betreiben. Man kommt überein, die "braune" Diktion als eine Erscheinung im historischen und gesamtsprachlichen Zusammenhang zu betrachten, nicht als eine Sprache, die nach 1933 entstanden und nach dem Kriege wieder verschwunden ist. Vokabeln wie *betreuen* oder *durchführen* werden geächtet. (Müller, ebd.).

Deshalb werde ich auch im weiteren Teil der vorliegenden Publikation das Konzept *der Sprache des Nationalsozialismus* als eine gewisse Verallgemeinerung verwenden und dies für die Beschreibung der nationalsozialistisch geprägten Sprache in den Jahren 1933-1945 in Deutschland anerkennen. Dieses Phänomen wird anschließend in seiner charakteristischsten Schicht, d. h. auf der lexikalischen Ebene betrachtet, wobei bei der textlinguistischen Analyse gleichzeitig auch lexikalische Semantik und stilistische Prägung berücksichtigt werden sollen sowie eine deutliche Bereicherung mit soziokulturellen Aspekten der betroffenen Epoche. Damit also erhalten analysierte Phrasen einen bestimmten Status, der über die Sprache als solche hinausreicht, der in diesem Fall die endgültigen Obertöne bestimmt und die Art der Auswirkung auf den damaligen Rezipienten äußert, da er gleichzeitig das Damalige abbildet und bewertet.

### 3. Die Rolle der Sprache und ihrer Kraft für die NS-Diktatur

Die erste Studie über die Sprache des Nationalsozialismus soll die bereits oben genannte Dissertation Manfred Pechaus<sup>6</sup> „Nationalsozialismus und deutsche Sprache“ (und die danach auf ihrer Basis entstandene Publikation unter demselben Titel) sein (Kämper-Jensen, 1993, S. 160). In seinen Analysen will er erkannt haben, dass der NS-Wortschatz hauptsächlich aus alten und bekannten Wörtern bestehe, die jedoch mit einem neuen semantischen Gehalt versorgt werden sollten. Pechau geht sogar weiter und stellt pathetisch hochtrabend fest: „Das Hauptgewicht der nationalsozialistischen Sprachbeeinflussung liegt auf der neuen Sinngebung oft alter, bekannter Worte“ (Pechau, 1935, S. 11). Kämper-Jensen nennt die in der Publikation dargestellten Erwägungen als „eine systematische Betrachtung des nationalsozialistischen Wortschatzes“<sup>7</sup>, in der „Ausdrücke der Parteiorganisation“, „Kampfsprachformen“ und „Sprachformen aus dem Kampf gegen das Judentum“ untersucht werden sollten. Im zweiten Teil dagegen werden wortgeschichtliche Betrachtungen präsentiert, wo Pechau als aktiver Nationalsozialist „ganz im Sinne Hitlers auf die Bedeutung des Propagandastils, d. h. eine allein auf Wirkung bedachte sprachliche Darbietung, die er als „Stil der Zweckmäßigkeit“ bezeichnet,“ verweise (Kämper-Jensen, 1993, S. 160).

---

<sup>6</sup> Nach Simon (2003, S. 4) sollte Pechau das Thema „Nationalsozialismus und deutsche Sprache“ schon 1932 von seinem Doktorvater Wolfgang Stammler für eine Seminararbeit gestellt werden, erst danach wurde es als Titel einer Dissertation angeboten. Diese wurde am 10. August 34 als Leistung für eine mit „gut“ bestandene Doktorprüfung von der Preußischen Ernst-Moritz-Arndt-Universität zu Greifswald anerkannt. 1935 erschien sie im Druck, und danach erschien ihre Kurzfassung angereichert durch neue Beispiele aus unbekanntem Gründen im Dezember 1937 in den „Nationalsozialistischen Monatsheften“ (ebd.).

<sup>7</sup> Lerchenmüller und Simon (2009, S. 93) äußerten sich präzise und gleichzeitig provokativ zum wissenschaftlichen Wert der Dissertation von Manfred Pechau indem sie auf höchst wertende Art und Weise festgestellt haben, dass es sich dabei nun um „einen am Sonntag Nachmittag hingeschluderten Schulaufsatz“ handeln sollte, der schnell und unzuverlässig zusammengestellt wurde. Zusätzliche Informationen liefert der zweite Teil des zuvor zitierten Titels von Simon (2003): „NS-Sprache aus der Innensicht. Der Linguist Pechau und der Massenmord in den Sümpfen bei Loknja.“ Die Gegenüberstellung von Pechau mit einem Massenmord impliziert seine Teilnahme an diesem Ereignis und bewertet daher nicht nur die Handlung selbst, sondern auch die erwähnte Person mit einer eindeutig negativen Konnotation. In seiner Veröffentlichung beschrieb Simon diese "wissenschaftliche" Sphäre von Pechau's Aktivität, widmete aber auch seiner nichtwissenschaftlichen Tätigkeit viel Aufmerksamkeit und nannte Pechau dabei einfach Kriegsverbrecher. All diese Bemühungen schmälern die Bedeutung des zitierten Autors und verringern somit die Rolle seiner eventuellen wissenschaftlichen Leistungen.

Im Kontext der Wort- und Sprachforschung, der wissenschaftlichen Arbeit also, die hohen Anforderungen von „politischer Ausrichtung des deutschen Menschen“ sowie von „politischer Ausrichtung des wissenschaftlichen Arbeiters“ unterliegen sollte (Pechau, 1937, 2 [1958]), scheint es sinnvoll zu sein, die Einstellung des Autors selbst der Sprache gegenüber zu schildern. Pechau (1935) versteht also die Sprache folgendermaßen:

Die Sprache ist der Ausdruck des Wollens und Denkens der Menschen und bleibt stets Verkörperung der Seele. Sie gibt wieder, was das Innere des Menschen bewegt und lässt das Denken eines Volkes erkennen. Und wie das Denken der Völker sich wandelt im Laufe der Geschichte, wie es den Gesetzen der Entwicklung zu folgen hat, so ist auch die Sprache einer fortlaufenden Entwicklung unterworfen und getreulich ein Spiegelbild der Zeit, die sie schuf. (ebd., S. 9)

Diese oben zitierte pathetische Auffassung präsentiert eindeutig die sprachtheoretische Grundposition der weiteren theoretischen Überlegungen. Pechau argumentiert für eine relevante und sogar führende Rolle der Sprache für das Funktionieren der gesamten Nation (des Volkes) und befasst sich in diesem Zusammenhang besonders ausführlich mit dem Thema "Wort- und Sprachforschung" (1937, S. 2 [1058]). Diese Untersuchungen versteht er jedoch nicht als „Privatspielerei“, sondern viel breiter, als eine explizite, kategorische Volksidee. Die deklarativen Feststellungen, bei denen die Modalität mit Hilfe von *müssen*-Sätzen explizit geäußert wird, haben eine bewertende Funktion, indem sie die Tatsache betonen, dass die Arbeit eines Sprachwissenschaftlers nicht die weniger wesentlichen Einzelbestrebungen verschiedener Personen, sondern die Bedürfnisse der gesamten Nation verfolgen sollte: „Dem Sprachforscher aber ist es klar, daß (...) seine Arbeit den Marschtritt des Volkes erklingen lassen muß, den die Sprache so getreulich wiedergibt“ (ebd.). Betont werden muss, dass in seinem Text immer wiederkehrend im Kontext der Nation der Begriff *Volk* vorkommt (Kukowicz-Żarska, 2018, S. 71f.).

#### 4. Bewertung als Realisation der emotionalen Prägung der Worte

Emotionen begleiten jeden Menschen in jeder beliebigen Phase seines Lebens und ermöglichen, verschiedene verbale, mentale sowie physische Reaktionen auszulösen. Diese Anmerkung kann auch nachhaltig und zielgemäß dazu beitragen, dass jede Emotion als „Sonderfall des Bewertens“ definiert werden kann (Sandig, 2007, S. 167). Aus einer anderen Perspektive gesehen – die Bewertung ist als ein inhärentes Merkmal von Emotionen anzusehen (Jahr, 2000, S. 66). Dies bedeutet, dass sobald in der Kommunikation Emotionen in Frage kommen, dabei auch gleichzeitig Bewertungen kommuniziert werden. Fries (2007, S. 295) erklärt das Phänomen der umfassenden Kommunizierbarkeit von Gefühlen dadurch, dass man sie in interaktiven Prozessen vermitteln und thematisieren kann (also man kann über sie reden), sowie dass man sie inszenieren kann (also ihr Ausdruck kann zum Zweck zielorientierten Handelns eingesetzt werden). Gefühle sind also kommunizierbar, „sofern für sie konventionalisierte Zuordnungen von Zeichenformen und Zeichenbedeutungen konstatiert werden können“ (ebd.). Die für die Linguistik relevante generalisierbare Funktion von Gefühlen besteht nach Fries (2004, S. 7) darin, emotionale Bewertungen über sprachliche Äußerungen sowie ihre Komponenten zu liefern, hierdurch in Entscheidungsprozesse einzugreifen, sowie „die Planung, die Zielsetzung, den Verlauf und das Ergebnis von Handlungen zu beeinflussen“<sup>8</sup>.

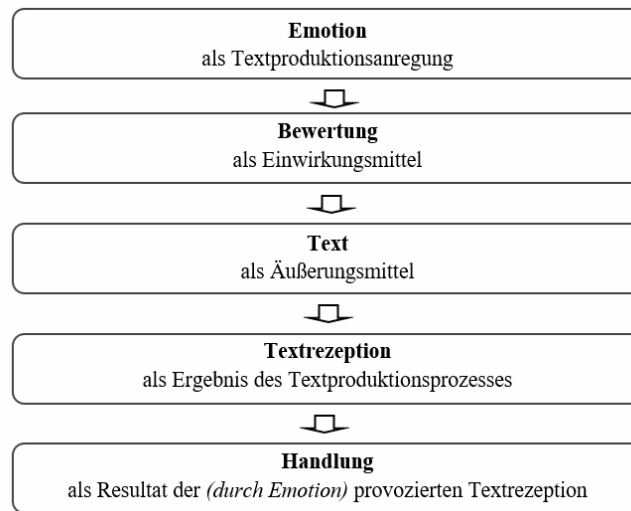
Menschen unterliegen also den unterschiedlichsten Emotionen, und jede einzelne Emotion evoziert eine entsprechende emotionale Einstellung, die als Bewertung vermittelt werden kann. Diese emotionale Bewertung soll, mit Hilfe eines zu diesem Zweck hergestellten Textes, geäußert werden, um eine vorgeplante, gewünschte Reaktion/Handlung bei dem Rezipienten hervorzurufen. Emotionales Bewerten regt so die Textproduktion an, und es

---

<sup>8</sup> Um das Verhältnis zwischen Handlungen, besonders zwischen *Äußerungsbedeutungen* und *emotionalen Bewertungen* zu erklären, verwendet Fries (2004, S. 7; 2007, S. 293f.) Begriffe: *emotionale Einstellung* und *emotionale Szene* – Gefühle beim Menschen sollen „auf der Basis seiner semiotischen Kompetenzen im Ausdruck emotionaler Einstellungen sowie emotionaler Szene“ resultieren. Emotionale Einstellungen seien „Komponenten einer jeden sprachlichen Äußerungsbedeutung“, emotionale Szenen dagegen „signifikant relevante (komplexe) Konzepte für die Explikation der Elemente des Gefühlswortbestandes von Sprachen und von einschlägigen Metaphern und Metonymien“. Sie sollen eine Einwirkung auf die Prozesse der Planung, Zielsetzung, Realisierung sowie auf das Ergebnis von Handlungen haben, Entscheidungsprozesse mitbestimmen, und menschliche Fähigkeit zum Erinnern der Tätigkeiten, Erlebnisse, Urteile und Wünsche unterstützen.



wird durch unterschiedliche Äußerungs- und Kommunikationsmittel unterstützt, die dem Textproduzenten helfen bzw. ermöglichen, sein gewünschtes Ziel zu realisieren. Die Textrezeption, die durch die Bewertung geprägt ist, fungiert als Ergebnis des ganzen Produktionsprozesses und soll eine gewünschte Handlung (die sowohl als mentale als auch physische bzw. sprachliche Reaktion verstanden werden kann) provozieren. Diese gegenseitigen Zusammenhänge können schematisch folgendermaßen dargestellt werden:



Man versucht dabei, die emotionale Bedeutung sprachlicher Äußerung insbesondere nach der Intensivität von Affekten, der positiven bzw. negativen Bewertung und der emotionalen Nähe von Sachverhalten zu differenzieren. Entscheidend sollte immer der Kontext sein, in dem ein Wort auftritt, weil er die Art und die Intensivität einer hervorgerufenen emotionalen Reaktion beeinflusst (Jahr, 2000, S. 64). Hier taucht aber eine prinzipielle Schwierigkeit auf, klare Grenzen zwischen emotionsgeprägten und emotionsfreien Wörtern zu bestimmen, da sogar „gefühlsmäßig indifferente Wörter je nach Kontext emotionale Reaktionen auslösen können“ (ebd.).

## 5. Bewertung im Kontext des Nationalsozialismus und seiner Sprache

Die Bewertung erfolgt im Text mit Hilfe von sprachlichen Bewertungsmitteln und kann auf verschiedenen Ebenen erörtert werden. Wie jedoch Puzynina (1992) bemerkt: „Das Grundausdrucksmittel der Bewertung sind Worte“ (ebd., S. 118). Wenn also eine Emotion in der Interaktion kommuniziert wird, ist das gleichbedeutend mit der Kommunikation einer bewertenden Stellungnahme, oder allgemeiner ausgedrückt, einer Bewertung (Fiehler, 2001, S. 1429). Durch die sprachlich – durch Ausdrucksphänomene sowie Benennung in der gesprochenen Sprache und lexikalische Mittel in der geschriebenen Sprache – unterstützte Realisation von den oben genannten Emotionen wird an den Kommunikationspartner eine spezifische negative bzw. positive Bewertung übermittelt.

Die uns interessierende Frage, wie Wörter eigentlich auf uns wirken, stellt auch Claudia Schmidt (2002, S. 64). Wie wirken Wörter? Dabei schildert die Autorin ein lexikalisches Konzept und erklärt es aus der Sicht der Psycholinguistik als eng „mit dem so genannten enzyklopädischen Wissen, unserem Alltagswissen“ verbunden (ebd.). Auf dieser Basis ist es möglich zu veranschaulichen, wie unser Wissen aktiviert wird, damit wir bestimmte Wörter bzw. Wortverbindungen rezipieren.

Da Schmidt (2002, S. 64) für die Veranschaulichung ihrer eigenen Erörterungen ein signifikantes Beispiel gewählt hat, das auch für unsere weitere Erörterungen vielsagend und von besonderer Bedeutung ist, scheint es an dieser Stelle angebracht zu sein, ihre Überlegungen näher zu thematisieren. Bei dem Beispiel geht es hier um die lexikalische Einheit *Führer*, die abhängig von bestimmten grammatischen und semantischen Informationen, ihrer eigenen lexikalischen Kraft oder vom (Satz)Kontext das Konzept aktiviert:

1. (der) *Führer*
2. der *Führerschein*
3. An der Expedition nahmen auch zwei einheimische *Führer* teil.

Das Wort *Führer* ohne Artikel wirkt auf den Rezipienten mit der Aktivierung *jemand, der eine Gruppe leitet*, dieselbe Einheit mit dem bestimmten Artikel ruft jedoch die eindeutig negativ wertende Konzeptualisierung *Hitler* hervorruft. Dieses Lexem löst konzeptuelles Denken aus und unterstützt kognitive Prozesse, bei denen auch Emotionen einen wesentlichen kognitiven Anteil haben. Das Kompositum *Führerschein* aktiviert

dank seiner eigenen starken lexikalischen Prägung das Konzept *Führer* nicht, da es eindeutig mit dem Konzept *Fahrerlaubnis* assoziiert wird. Im dritten Beispiel dagegen gewährleistet der gesamte Satzkontext einen neutralen Charakter der Lesart und lässt dabei die Aktivierung des Konzepts *Hitler* verhindern.

Das oben genannte Lexem *Führer* fungiert jedoch primär als evaluative Einheit, die höchst emotional geprägt ist, und zwar sowohl in der Gegenwartssprache (negative Prägung) als auch in der damaligen NS-Sprache (positive Prägung). Nach Pechau's Ansicht bedarf die Steigerung der Bedeutung des Wortes Führer bis zur Verehrung keiner Erklärung – diese Feststellung sollte sich nicht nur auf das Lexem *Führer* selbst beziehen, sondern auch auf die daraus abgeleitete Anrede „Mein Führer“ (Pechau, 1937, S. 5 [1061]). Jeder zusätzliche Kommentar bezüglich des Wesens von derartigen Phrasen scheint dem Autor unnötig zu sein, da er ihn wie der Rest der damaligen Gesellschaft andächtig behandelt und die Tatsache einer solchen Erhöhung dieser mit Ehre ausgesprochenen Worte für ihn überaus offensichtlich sei. Doch selbst für den heutigen Empfänger zeigen diese Elemente in ihrer ganzen Pracht die damalige politische Wertschätzungskraft mit positiven Obertönen, sozialer Verehrung sowie voller Akzeptanz und bilden damit die Quintessenz des Nationalsozialismus.

Im Zusammenhang mit diesen Überlegungen ist nach Puzynina (2014, S. 10) anzumerken, dass uns einerseits egozentrisch, „eigennützig“ verstandene Werte wichtig sind, wir andererseits jedoch an solchen Werten interessiert sind, die für die ganze menschliche Gemeinschaft bedeutend sind. Eine tiefere Reflexion in dieser Hinsicht erfordert die Frage, inwieweit sowohl die ersteren als auch die letzten im Fokus unseres Interesses bleiben sollten. In der Ära des Nationalsozialismus war es eine Priorität, die für die ganze Gesellschaft relevanten nationalen Werte mit der offiziellen Interpretation der Wahrheit bzw. Nichtwahrheit zu verbinden. Das Reale, Wirkliche wurde als Wert an sich selbst wahrgenommen – positiv oder negativ in seiner Botschaft, aber den realen nationalen Bedürfnissen dieser und nicht einer anderen Interpretation entsprechend. Das, was nicht als wahr deklariert wurde, wurde eindeutig und ohne jede Möglichkeit der Opposition als Lüge proklamiert, die in den Augen der Nationalsozialisten direkt gegen die Nation – das Volk – gerichtet war und eine starke Bedrohung für ihre Existenz darstelle. Ebenso entsteht das Problem der Interpretation, also bestimmten Phänomenen oder Situationen relevante und eindeutig korrekte Bedeutungen zu geben. Aus der Perspektive der emotional geprägten Sprache der Werte also evolvieren, wie

Puzynina (2014, S. 8) schreibt, Probleme der Manipulation und der Lüge. Puzynina interpretiert diese beiden Phänomene als irreführend, fügt jedoch hinzu, dass sowie im Falle einer Manipulation es für einige beabsichtigte Profite des Manipulators führe, im Falle der Lüge dagegen müssen sie nicht obligatorisch auftauchen, weil es sogenannte „Notlügen“ („białe kłamstwa“) gebe. Im Kontext der politischen Angelegenheiten, die von den Ideologen des Nationalsozialismus geführt und propagiert wurden, kann man nach Puzynina weiter feststellen, dass bestimmten Einstellungen, Handlungen, Situationen, Ereignissen, Personen oder auch Institutionen durch Manipulation und Lüge üblicherweise positive bzw. negative Werte zugewiesen werden, die zwar der Realität nicht entsprechen, jedoch eine bestimmte politische Linie realisieren. Da also jede Lüge, Falschheit oder Unehrlichkeit die NS-Ideologie und dadurch auch das Volk direkt bedrohen sollten, musste dies eindeutig als negativer Wert verurteilt und stigmatisiert werden.

## 6. „Neue Wörter“ als Indikatoren der sprachlich realisierten Bewertung

„Neue Wörter“ in der nationalsozialistischen Nomenklatur bilden vor allem solche Wörter, die zwar vorher formell bekannt waren, die jedoch in der „neudeutschen Sprache“ (Pechau, 1937, S. 2 [1058]) eine neue Bedeutung bzw. Auswirkungskraft erhielten. Obwohl Pechau selbst betont, dass der Sinn seiner Arbeit nicht darin bestehe, neue Wörter zu registrieren, sondern den Empfänger zum Nachdenken anzuregen, z. B. darüber, was diese Wörter zu vermitteln haben (ebd., S. 3 [1059]), scheint sein Beitrag diesen Auffassungen zu widersprechen. Der Rezipient braucht selbst über keine bestimmten verbalen Botschaften zu reflektieren, da der Autor dies selbst für ihn tut und dabei eine ausschließlich richtige Interpretation auferlegt. Um einen solchen Effekt zu erzielen, hat Pechau seinen Text mit Einheiten versorgt, die die Absichten des Autors explizit hervorheben und dabei keinen Widerspruch dulden. Er verwendet z. B. *selbstverständlich*, *klar*, *deutlich*, benutzt den Imperativ-Stil, missbraucht die Modalität durch ausgedrückte *müssen*-Sätze, Ausrufesätze oder erteilt im Text direkt die Anweisungen für korrekte Handlungsweisen:

(...) Deshalb ist selbstverständlich, wer nicht den richtigen Tritt des Volksmarsches hat, für den heißt es ‚Tritt gewechselt‘. Wer das Kommando nicht versteht, der muß nachexerzieren, bis er es gelernt hat. (Pechau, 1937, S. 2 [1058])

Unter dem Begriff, den er für diese „neuen Wörter“ verwendet, sind zahlreiche zitierte Angaben vermerkt sowie längere Phasen und schließlich einzelne Aussagen, die verschiedene Arten extremer Formulierungen enthalten (sowohl Invektiven als auch eindeutig nobilitierende Phrasen), die durch sprachliche Bewertungsmittel ausgedrückt wurden und die prinzipiell auf der lexikalischen Ebene im Text implementiert sind. Manchmal begleiten diese sprachlichen Einheiten entsprechende Kommentare bezüglich ihres semantischen Wertes oder einer bestimmten stilistischen Färbung. Daher verbirgt Pechau in der nationalsozialistischen Nomenklatur unter dem Begriff "neue Wörter" nicht nur Neologismen bzw. Okkasionalismen, die jedoch aufgrund von Einschränkungen in ihrem Verständnis ziemlich selten auftauchen, sondern auch alle Angaben im weiteren Sinne, die eine neue, nationalsozialistisch geprägte Botschaft sowie eine stark werdende Kraft aufweisen sollen. Zu den wichtigsten sprachlichen Bewertungsmitteln im Text gehören unter anderem lexikalische Einheiten, die positiv oder negativ geprägt sind (mit ihrer Färbung und Stärke abhängig von aktuell diskutierten ideologischen Fragen), Neologismen, Standardwörter (*Fahnenwörter*), Slogans (*Schlagwörter*), Epitheta, Metaphern oder Vergleiche. Unter den Textualitätskriterien fällt deutlich die Intentionalität auf, was darauf hinweist, dass der Autor der evolvierten nationalsozialistischen Ideologie folgt, die Intertextualität, da der Text sehr starke Verbindungen zu anderen primären Texten mit ähnlichen Propagandafunktionen aufweist ("*Mein Kampf*", "*Der Mythos des 20. Jahrhunderts*", gesammelte Reden von Goebbels), sowie die Situationalität, da die Gesamtheit solcher Faktoren, die den entstandenen Text für eine aktuelle bzw. rekonstruierbare Kommunikationssituation relevant machen, in der damaligen gesellschaftspolitischen Situation einen starken Einfluss auf den Empfänger ausüben sollte.

Eine der ebenfalls im diskutierten Text enthaltenen Bewertungsmethoden ist die (pseudo) Fachterminologie, die auch in „Nicht-Fachtexten“ missbraucht wurde. Sie sollte den Aussagen einen scheinbar wissenschaftlichen Charakter verleihen. Daher erscheinen im diskutierten Text neu entstandene Einheiten, meist im Bereich der politischen Rhetorik, wie: *Novemberrevolte* (6 [1062]), *Futterkrippenpolitik* (7 [1063]), *Nadelstichpolitik*, *Gesinnungsakrobaten* (8 [1064] ) oder *Tributzepelin* (9 [1065]), die gleichzeitig Anzeichen von phraseologisierten Einheiten aufweisen. Neben Zusammensetzungen (Komposita) erscheinen im Text als neue Wörter mit wertender Prägung auch zahlreiche Kollokationen aus dem Gebiet der politischen Rhetorik: *preußischer Sozialismus* (4 [1060]), *parlamentarische*

*Maulschafts* (6 [1062]) sowie religiöse Referenzen: *politische Methusalems* (8 [1064]), *koschere Anreizzeitungsanstalt* (9 [1065]), *verorientalisches Christentum* (14 [1070]). Bei der Bewertung der diskutierten Themen erfüllen diese Einheiten eine moralisierende und überzeugende Funktion im Text, die der Empfänger gemäß der Absicht des Emittenten entziffern soll (Kukowicz-Żarska, 2010, S. 137). Der Kontext der Verwendung einer bestimmten phraseologisierten Einheit kann sich auf ihre primäre Bedeutung beziehen, die für eine große Gruppe von Empfängern offensichtlich ist. Wenn dies jedoch nicht zutrifft, kann es dazu führen, dass die allgemeinen Wissensressourcen des Rezipienten erreicht werden (ebd., S. 136). Da die moralisierende und überzeugende Funktion dieser "neuen Wörter" in der NS-Nomenklatur eine primäre Rolle spielt, ist der Empfänger häufig dazu gezwungen, eben auf dieses Allgemeinwissen zurückzugreifen. Die wichtigste Aufgabe jeder bestimmten Einheit mit wertender Prägung besteht jedoch nicht darin, rein semantische bzw. etymologische Fragen zu erörtern. Der Schwerpunkt liegt hier vielmehr darauf, die endgültige Rezeption bestimmter Komposita oder Kollokationen im Kontext der Bewertung zu begreifen, damit sich der Empfänger hauptsächlich auf die projizierten Propagandainhalte konzentrieren kann.

## 7. Militarisierung der Sprache im Hinblick auf die Bewertung

Militarisierung der Sprache bzw. (pseudo)professionelle Terminologie im Bereich der Militärsprache sind im gesamten Text vorhanden. Die ersten Sätze der Veröffentlichung plädieren schon dafür:

Wir sprechen viel von politischer Ausrichtung des deutschen Menschen, auch von politischer Ausrichtung des wissenschaftlichen Arbeiters. Die Notwendigkeit dieser Ausrichtung wird auf vielen Gebieten aber ungern anerkannt. Und doch ist der gleiche Marschtritt die primitivste Voraussetzung für das Vorwärtkommen einer geschlossenen Truppe. Deshalb ist selbstverständlich, wer nicht den richtigen Tritt des Volksmarsches hat, für den heißt es 'Tritt gewechselt'. Wer das Kommando nicht versteht, der muß nachexerzieren, bis er es gelernt hat. Das ist einfache Tatsache in der Wissenschaft so selbstverständlich wie beim Militär. (Pechau, 1937, 2[1059])

Das aus der Militärsprache entnommene Verb *ausrichten* war sehr produktiv – im oben zitierten Abschnitt taucht es sogar dreimal als nominalisiertes Verb *Ausrichtung* auf – es zeichnete sich durch eine enorme Häufigkeit der Verwendung aus und war in den meisten schriftlichen Texten

sowie Reden prominenter NS-Parteifunktionäre üblich. Dieses Lexem verwies auf eine unendliche Aufgabe, den Denk- und Gefühlsprozessen des ganzen Volkes eine völlig einheitliche nationalsozialistische Richtung zu geben (Schmitz-Berning, 1998). Es wurde mit dem Adjektiv *politisch* versorgt und bildete in der Nomenklatur des Nationalsozialismus den Begriff *politische Ausrichtung*. Dieser Pseudo-Fachterminus sollte den Anschein erwecken, dass bestimmte Texte und Äußerungen wissenschaftlich glaubwürdig sowie intellektuell verantwortlich sein mussten und dass sie sich sowohl auf das politische Denken eines "deutschen Bürgers" als auch auf eine politische Ausrichtung der "wissenschaftlichen Tätigkeit" beziehen sollten. Die Kollokation *politische Ausrichtung* sollte also als Fachbegriff für ein anerkanntes, politisches Konzept bzw. für einen gültigen politischen Standpunkt fungieren.

Im Kontext der emotionalisierten Sprache des Nationalsozialismus sind auch zahlreiche militärische Bezüge zu nennen, die hochgeschätzte, positiv konnotierte Eigenschaften widerspiegeln (z.B. Stärke, Mut, emotionale Distanz, Gelassenheit, Streben nach Machtgewinn, Disziplin) und die einen integralen Bestandteil davon bilden. Nur im oben zitierten Abschnitt finden wir eine ganze Reihe von militärischen Bezeichnungen: *Militär, Truppe, Marschtritt, Volksmarsch, Kommando, Tritt* – dies sind nur einige von zahlreichen ideologisierten Militär-Beispielen, die in den Texten von Ideologen dieser Zeit verwendet wurden. In Pechau's Beitrag gibt es sogar ein Kapitel unter dem Titel "*Kampfsprachformen*", in dem sich der Autor mit der Sprache befasst, die er selbst als *Kampfsprache* bezeichnet:

So mögen kurz die Worte genannt werden, die im Kampf des Nationalsozialismus gegen das ‚System‘ geprägt worden sind. (...) Somit gestatten uns diese Wortformen, auch von dieser Seite her einen Einblick in den Kampf der Bewegung selbst zu gewinnen und ihre Markierung gewinnt dadurch historisch-wissenschaftliche Bedeutung. (Pechau, 1937, S. 5[1061])

Hier wird noch einmal die lexikalische Schicht erörtert, die Semantik von Wörtern bzw. Phrasen wurde jedoch zusätzlich im historischen sowie soziokulturellen Aspekt geschildert, was auch den vorgeplanten Bewertungszwecken dienen soll. Die meisten signifikanten Lexeme stammen aber nicht aus der Militärsprache, sondern aus der Sprache der politischen Debatte – der Autor versteht die Sprache des Kampfes als Kampf im Namen des Nationalsozialismus und nicht als Verwendung des Wortschatzes, der aus diesem Kampf selbst resultiert.

Farbenbezeichnungen können auch eine produktive Wortbildungsbasis für Komposita sowie feste *Wortbildungen* aus dem Bereich der Militärsprache bilden. Zu diesen Farben gehört im Vordergrund das Adjektiv *braun*, das als Bezeichnung der Farbe von Uniformen in der NS-Zeit positiv wertende Konnotationen auslöste. Das Adjektiv *braun* fungiert für den Autor als produktives sprachliches Verfahren und gewährleistet die Bildung von folgenden Phrasen: *die Braunhemden, braunes Heer, braunes Ehrenlied, braune Sturmkolonnen, Braunhemdenbeer* (Pechau, 1937, S. 4f.[1060f.]). Alle Wortformationen, die auf der Basis des *Braun*-Lexems erstellt wurden, konnotierten eindeutig positiv, da sie von der Farbe der offiziellen SA-Uniformen (*Sturmabteilungen der NSDAP*<sup>9</sup>) abgeleitet waren. Unter dem Einfluss der nationalsozialistischen Rhetorik wurde der primäre Begriff *braune Hemden* personifiziert und nicht mehr ausschließlich in der Bedeutung *Objekt/Gegenstand (Teil der Uniform)* verwendet – er evolvierte, wurde mit menschlichen Merkmalen versorgt und danach gewann eine zusätzliche signifikante und konnotative Neubedeutung *Braunhemden* – als *Subjekt/Person (Mitglied der Sturmabteilungen der NSDAP)*.

## 8. Schlussbemerkungen

Evaluative Elemente in der NS-Sprache sowie die Wortkraft, die am Beispiel des Textes von Manfred Pechau geschildert wurde, bilden eine solide Grundlage für die Reflexion über die emotionsbezogene Sprache der damaligen Zeit. Die wertende Prägung der Äußerungen des Autors selbst sowie die Konnotationen, die sie bei den Emittenten hervorbringen, basieren auf der lexikalischen Ebene.

Die zitierten Phrasen beziehen sich größtenteils auf literarische, kulturelle bzw. historische Figuren und als solche erfüllen sie ihre übergeordnete Propaganda-Mission. Sprachstrategien, die die persuasive Handlung unterstützen, vermitteln eine positiv geprägte Mitteilung in Bezug auf die Anhänger des Nationalsozialismus und eine negative im Kontext jeglicher Opposition gegen die propagierten NS-Ideen. Laut Wodak (2008, S. 195f.) kann man diese Strategien als sich systematisch wiederholende Arten des Sprachgebrauchs charakterisieren, die mehr oder weniger detailliert definiert werden und bewusst als Kommunikationshandlungen übernommen werden, bei denen der Emittent versucht, mit Hilfe von entsprechend ausgewählten und explizite bzw. implizite geäußerten sprachlichen Mitteln

---

<sup>9</sup> Umgangssprachlich als *Braunhemden* genannt.



seine eigenen Ziele – die sozialen, politischen oder psychologischen – zu erreichen. Dieses Verständnis der Kommunikationshandlungen kann man offensichtlich auf die emotionale und emotionalisierte Sprache des Nationalsozialismus beziehen.

## Bibliografie

- Fries, N. (2007). Die Kodierung von Emotionen in Texten. Teil 1: Grundlagen. *JLT – Journal of Literary Theory*, 2007/1(2), 293-337.
- Fries, N. (2004). Gefühle, Emotionen, Angst, Furcht, Wut und Zorn. In W. Börner, K. Vogel (Hrsg.) *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht* (S. 3-24). Tübingen: Gunter Narr.
- Jahr, S. (2000). *Emotionen und Emotionsstrukturen in Sachtexten: Ein interdisziplinärer Ansatz zur qualitativen und quantitativen Beschreibung der Emotionalität von Texten*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Kämper-Jensen, H. Spracharbeit im Dienst des NS-Staats 1933 bis 1945. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 21/2, 150–183. <https://doi.org/10.1515/zfgl.1993.21.2.150>
- Kukowicz-Żarska, K. (2018). O wartościowaniu i prawdzie w języku i tekście. Język narodowego socjalizmu w perspektywie językoznawczej i socjokulturowej. *Forum Filologiczne Ateneum* 1(6)2018, 61-86. [https://doi.org/10.36575/2353-2912/1\(6\)2018.061](https://doi.org/10.36575/2353-2912/1(6)2018.061)
- Kukowicz-Żarska, K. (2010). Funkcje związków frazeologicznych w tekstach doniesień prasy sportowej. *Linguistica Bidgostiana*, VII, 133-144. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Müller, S. (1994). *Sprachwörterbücher im Nationalsozialismus. Die ideologische Beeinflussung von Duden, Sprach-Brockhaus und anderen Nachschlagewerken während des „Dritten Reichs“*. Stuttgart: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04218-7>
- Lerchenmüller, J. & Simon, G. (2009). *Im Vorfeld des Massenmords. Germanistik und Nachbarfächer im 2. Weltkrieg. Eine Übersicht*. Tübingen: GIFT Gesellschaft für interdisziplinäre Forschung Tübingen.
- Pechau, M. (1937). Nationalsozialismus und deutsche Sprache. *Nationalsozialistische Monatshefte. Zentrale politische und kulturelle Zeitschrift der NSDAP*, 93, Dezember 1937, 2-16 [1058-1072]. München: Zentralverlag der NSDAP.
- Pechau, M. (1935). *Nationalsozialismus und deutsche Sprache*. Diss. Greifswald. Greifswald: Hans Adler Buchdruckerei.
- Puzynina, J. (2014). Kłopoty z nazwami wartości (i wartościami). *Etnolingwistyka* 26, 7-20. Lublin.
- Puzynina, J. (1992). *Język wartości*. Warszawa: PWN.

- Schlosser, H.D. (2013). *Sprache unterm Hakenkreuz. Eine andere Geschichte des Nationalsozialismus*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau. ISBN 978-3-412-21023-6
- Sandig, B. (2007). Stilistische Funktionen von Phrasemen. In H. Burger et al. (Hrsg.) *Phraseologie – Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. Band 1. (S. 158-174). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Schmidt, C. (2002). Wie wirken Wörter? Psycholinguistische Ansätze in der (feministischen) Sprachkritik. In J. Spitzmüller, K. S. Roth, B. Leweling, D. Frohning (Hrsg.) *Streitfall Sprache. Sprachkritik als angewandte Linguistik?* (S. 61–73). Bremen: Hempen.
- Simon, G. (2003). NS-Sprache aus der Innensicht. Der Linguist Pechau und der Massenmord in den Sümpfen bei Loknja. In S. Ureland (Hrsg.) *Convergence und Divergence of European Languages*. (Studies in Eurolinguistics 1) (S. 277-303). Berlin: Logos. Abgerufen am 12 Oktober 2018 von: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/pechau.pdf>
- Wodak, R. (2008). Diskurs populistyczny: retoryka wykluczenia a gatunki języka pisanego. In: A. Duszak & N. Fairclough (Hrsg.) *Krytyczna Analiza Dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej* (S. 185–213). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.

# Deutsche Präpositionen als Träger lexikalischer Informationen. Eine Segmentierung nach Kriterien lexikalischer Autonomie

German prepositions as carriers of lexical information.  
A segmentation based on criteria of lexical autonomy

Rafael LÓPEZ-CAMPOS BODINEAU<sup>1</sup>


Universität Sevilla (Spain) / Universität Ateneum Gdansk

## Abstract

This article is related to the study of the semantic load of the lexical category of prepositions. German prepositions, as in most Anglo-Germanic languages, are especially productive in the framework of two very specific syntactic functions: circumstantial complement and prepositional complement. Traditionally, in the context of the first one some type of semantic load is conferred on them, especially in cases where opposition pairs are available, while in the context of the second function they usually talk about uses of a purely conventional type with little lexical motivation. Through this article the possibility of relativizing this approach will be considered, and, thus, highlighting cases of prepositions with hardly any lexical load within the framework of a function as circumstantial complement, and, in the same way cases of prepositions with some kind of semantic value in the framework of the function as a prepositional complement.

**Keywords:** Prepositions, Syntax, Syntactic Functions, Adverbial, Prepositional Object

---

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-8482-4469>.

### Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel untersucht die Aufladung mit semantischer Bedeutung innerhalb der lexikalischen Kategorie der Präpositionen. Präpositionen in der deutschen Sprache sind, wie in den meisten anglo-germanischen Sprachen, im Rahmen zweier sehr bestimmter Satzglieder, der adverbialen Bestimmung und dem Präpositionalobjekt, besonders produktiv. Traditionell sind diese im ersten Fall, insbesondere dann, wenn es gegensätzliche Bedeutungspaare gibt, mit einer semantischen Bedeutung aufgeladen, während sie im Rahmen des zweiten Satzgliedes normalerweise eher rein konventionell und mit spärlicher lexikalischer Motivation verwendet werden. In diesem Artikel wird eine mögliche Relativierung dieses Ansatzes geprüft werden und so die Fälle der Präpositionen mit kaum lexikalischer Bedeutung im Rahmen des Satzgliedes der adverbialen Bestimmung und, gleichermaßen, die Fälle von Präpositionen mit semantischem Wert im Rahmen des Satzgliedes der Präpositionalobjekte hervorgehoben.

**Schlüsselwörter:** Präpositionen, Syntax, Syntaktische Funktionen, Adverbiale Bestimmungen, Präpositionalobjekt

## 1. Problemstellung

Der Gebrauch der Präpositionen<sup>2</sup> – im Deutschen, aber auch in anderen Sprachen – artikuliert sich in und um Satzteile unterschiedlichster Beschaffenheit, wobei ich an dieser Stelle deren besondere Anwendung als einleitendes und kennzeichnendes Glied derjenigen Satzteile hervorheben möchte, die traditionell als *adverbiale Bestimmungen* (adverbiale Bestimmungen des Ortes, der Zeit, der Art und Weise, etc.) bezeichnet werden – dabei handelt es sich um ein Satzglied, das in der deutschen Sprache mit einer großen onomasiologischen Heterogenität ausgestattet ist: Umstandsbestimmung, Zirkumstanten, (freie Angaben), etc. – und deren Verwendung als *Präpositionalobjekte*<sup>3</sup>. Erstere stellen sich uns normalerweise

---

<sup>2</sup> Beim vorliegenden Artikel handelt es sich um die nach der entsprechenden inhaltlichen und bibliografischen Prüfung erstellte deutsche Übersetzung und Überarbeitung des 2011 in der Zeitschrift *Futhark* (Sevilla) veröffentlichten Arbeit mit dem Titel „Las preposiciones alemanas como portadoras de información léxica. Una segmentación según criterios de autonomía léxica“.

<sup>3</sup> Bekanntermaßen verfügen nicht alle Sprachen über eine Präpositionalsystem als zweckdienliches grammatikalisches Element für die Beschreibung der Beziehung zwischen einzelnen Gruppen, da diese in vielen durch Nominalflexion (Deklination) erfolgt. Die Verwendung dieser beiden Mechanismen, dem Präpositionalsystem und der Nominalflexion, ist dementsprechend antiproportional. Je größer die präpositionale Rekursivität ist, desto geringer ist die flektierende Rekursivität (siehe zum Beispiel die spanische Sprache mit einem starken Präpositionalsystem und folgerichtig keiner oder geringer Nominalflexion) und je größer die flektierende Rekursivität, desto geringer die präpositionale Rekursivität (siehe zum Beispiel die finnische Sprache mit starker nomineller Flexion und der daraus resultierenden eingeschränkten Verwendung von Präpositionen), ganz zu schweigen von intermediären

als Elemente dar, denen eine Bedeutung innewohnt (bedeutungstragende Präpositionen), indem sie den existierenden semantisch-kognitiven Inhalt zwischen den Bedeutungen der nominellen Basen, die deren relationalen Wert untermauern, festlegen (mit Blick auf Minimalpaare, siehe den Wert von *vor* in *das Auto steht vor dem Haus*, im Gegensatz zu dem von *hinter* in *das Auto steht hinter dem Haus*). Zweitere sind Elemente ohne Bedeutung (nicht bedeutungstragende Präpositionen), da in diesem Fall die Verwendung der einen oder anderen weniger von deren semantischer Bedeutung – einer lange vorab etablierten semantischen Bedeutung – abhängt, als vielmehr von deren verbaler Basis, die diese hinsichtlich verpflichtender oder exemplarischer Regeln bedingt (siehe die Multifunktionalität der Basis *vorbereiten* in deren Vereinbarkeit mit *für* und *auf* in *er bereitet sich auf die Reise vor* und *er bereitet sich für die Reise vor*, ohne dass die beiden im Geringsten den Wert der bezeichneten Aktion bedingen. Gleichmaßen ist dies in der Verwendung zweier unterschiedlicher Präpositionen als Bestimmung einer gleichen Handlung vorzufinden, wie zum Beispiel im Falle von *auf* und *an* in der Kombination mit den Synonymen *sich besinnen* und *sich erinnern*, respektive *sich auf etwas besinnen* und *sich an etwas erinnern*, ohne die Möglichkeit an der präpositionalen Basis etwas zu verändern, wie bei *\*sich an etwas besinnen* und *\*sich auf etwas erinnern*, oder sogar in der klar lokalisierbaren Konkurrenz zwischen einer Präpositionalphrase und einem Satzglied, wie zum Beispiel dem Genitivobjekt, wie sie in der Paarung *sich an etwas erinnern* und *sich einer Sache erinnern* auftaucht).

Stimmt es zwar, dass als Indikator für adverbiale Bestimmungen eingesetzte Präpositionen sich uns mit ihnen innewohnender Bedeutung, beziehungsweise der Tendenz dazu, präsentieren und dass als Indikator für Präpositionalobjekte eingesetzte Präpositionen keinerlei Bedeutung innewohnt, beziehungsweise diese dazu tendieren, so ist es – und dies ist unsere Ausgangshypothese – dennoch gewiss, dass dies in beiden Fällen nicht immer in semantisch homogener Weise auftritt. Mit anderen Worten haben weder alle Indikatoren von adverbialen Bestimmungen den gleichen Grad an lexikalischer Bedeutung (es gibt einige Fälle, in denen diese sogar bedeutungslos werden), noch weisen alle Indikatoren von Präpositionalobjekten das gleiche Maß an lexikalischer Bedeutungslosigkeit auf (in einigen Fällen präsentieren sich diese uns sogar voller semantischer

---

Zusammensetzungen, wie sie in germanischen Sprachen, durch eine Tendenz zur stärkeren Verwendung von Präpositionen, oder in slawischen Sprachen mit einer Tendenz zur Flexion, auftreten. In beiden Fällen bedeutet diese Tendenz aber keine Exklusivität.

Signifikanz). Das Ziel dieses Artikels ist es daher, 1) zu analysieren, inwieweit es möglich ist, eine semasiologische Abstufung der Präpositionen innerhalb dieser beiden festgelegten Umgebungen vorzunehmen und 2) die Stadien aufzuzählen, in welche beide Umgebungen segmentiert werden können, wobei einzig die Bedeutung, die diese in dem einem oder anderen Fall in sich tragen, behandelt wird.

Unsere Arbeitsweise beinhaltet dabei die Analyse des Problems, indem wir die mögliche Kasuistik innerhalb jeder der beiden genannten Umgebungen, einerseits das Satzglied der *adverbialen Bestimmung* und andererseits das des *Präpositionalobjekts*, unter Abgrenzung eines Korpus und der Lokalisierung möglicher Bedeutungsebenen studieren. Letzteres geschieht mittels der Anwendungen dreier identifizierender semasiologischer Tests, nämlich 1) der größeren oder kleineren Möglichkeit ein minimales Bedeutungspaar festzustellen, insbesondere solche unterscheidenden Paare antagonistischen Charakters, bei welchen die Determinierung des unterscheidenden Charakters selbst ein Hinweis auf Bedeutung ist, 2) die größere oder kleinere Möglichkeit hierarchische Beziehungen herzustellen, indem die Artikulierung jedweder lexikalischen Umgebung in Felder und die dementsprechende Bedeutung, die deren Bestandteilen innewohnt, ein klares referentielles Bedeutungsmerkmal darstellt (vgl. Funktional-Lexematisches Modell nach Calañas Contente 2002, S. 25) und 3) die größere oder kleinere Möglichkeit der massenhaften Anwendung einer selben Präposition im Rahmen eines festgelegten Wertes.

## 2. Präpositionen als Indikatoren *adverbialer Bestimmungen*

Das Satzglied der *adverbialen Bestimmung* berücksichtigt, mit Hilfe von Deskriptoren unterschiedlichster Art, den Kontext oder das Umfeld in welchem die verbale Handlung stattfindet. Die gängigsten darunter gründen sich auf räumliche, zeitliche, modale, kausale und andere Dimensionen. Wenn wir in diesem Sinne den innerhalb des artikulierbaren Körpers der Präpositionen als Indikator des genannten Satzglieds verfügbaren Korpus betrachten, ist es derjenige, der mit der räumlichen Dimension assoziiert ist, der ohne jeden Zweifel<sup>4</sup> die größte Rekursivität aufweist und aus welchem

---

<sup>4</sup> Von all jenen ist die räumliche Anwendung die vorherrschende, da sie die Grundlage bildet, auf die Bedeutung der anderen beruht. So ist zum Beispiel die temporale oder kausale Vorrangigkeit, auf die *vor* in *Viertel vor acht* oder *er zittert vor Angst* anspielt, respektive nicht mehr als die Projektion einer prototypisch räumlichen (*vor* als Signalwort einer räumlichen Voranstellung) kognitiven Grundlage auf andere Umgebungen. Aus diesem Grund werden wir unsere Analyse auf den räumlichen Korpus konzentrieren, während wir andere Anwendungen (temporal, modal,

Elemente größter Produktivität wie *an* (seitliche Positionierung oder Verschiebung), *auf* (obere Positionierung oder Verschiebung), *aus* (äußere Positionierung oder Verschiebung), *hinten* (hintere Positionierung oder Verschiebung), *in* (innere Positionierung oder Verschiebung), *unter* (untere Positionierung oder Verschiebung), *vor* (vordere Positionierung oder Verschiebung), *über* (übereckige Positionierung oder Verschiebung), *zwischen* (Positionierung zwischen zweien), *unter* (Positionierung oder Verschiebung zwischen dreien oder mehr), *zu* (typische richtungsweisende Präposition), *bei* (typische statische Präposition), *gegenüber* (frontale Positionierung), etc. besonders hervorstechen.

Mit dem Fokus auf der adverbialen Bestimmung und in Relation zu dem mit der räumlichen Dimension verknüpften Muster, sind wir der Ansicht, dass deren funktionelle Handhabung entsprechend dreier Kategorien erfolgen muss, die wir mit 1) nicht-lexikalisierte präpositionale Verwendung, 2) halb-lexikalisierte präpositionale Verwendung und 3) lexikalisierte präpositionale Verwendung, nach dem Ansatz von López-Campos Bodineau (1997), benennen.

Im Fall von nicht-lexikalisierten oder nicht-standardisierten Verwendungen müssen wir all jene präpositionalen Verwendungen zitieren, in deren Rahmen die Präposition ihre eigens ausgesprochene beschreibende Raum-Zeit-Dimension bewahrt. Es handelt sich um "motiviert" Verwendungen auf semantischer Ebene (Ullmann 1970, S. 104). Siehe folgende Beispiele:

*Der Stuhl steht vor dem Tisch*  
*Der Stuhl steht hinter dem Tisch*  
*Der Stuhl steht unter dem Tisch*  
*Der Stuhl steht auf dem Tisch*  
(...)

In all diesen Fällen nimmt die Präposition einen dominierenden Platz innerhalb des korrespondierenden semantischen Bereichs ein, in dem sie sich bewegt, während sie als unbestreitbarer Bedeutungsträger im Kontext der verbalen Handlung, in dem sie angewendet wird, auftritt. Die Assoziation dieser Verwendungen mit der tatsächlichen semantischen Bedeutung wird in diesen Fällen durch den Erfolg der Ausarbeitung der oben erwähnten Tests

---

kausal, etc.) außer Acht lassen, wodurch, da alle aus ersterem resultieren, ein kleinerer Korpus, sowohl in Bezug auf dessen Anwendungen und Kasuistik als auch folgerichtig auf dessen Häufigkeit, gebildet wird.

unterstützt, nämlich 1) der Möglichkeit, minimale Bedeutungspaare antagonistischen Charakters zu bilden, die besonders bei Gegenüberstellungen der Typen *auf* / *unter*, *vor* / *hinter* usw. auffallen und ihre daraus resultierenden referentiellen Antagonismen, 2) der Möglichkeit, massenhafte Anwendungen der gleichen Präposition im Rahmen desselben Wertes vorzunehmen, wie wir an beliebigen zufälligen Ausdrücken wie *an der Wand* > *an der Tür*, *an der Tafel* etc.; *auf dem Tisch* > *auf dem Stuhl*, *auf dem Boden* etc. sehen können (Balzer, Díaz Alonso 2016: 14) und 3) der Möglichkeit, Beziehungen der verbalen Hierarchie innerhalb ihrer Umgebung aufzustellen, wie wir anhand der Beziehungen der verbalen Hyperonymie und Hyponymie bei der Verwendung einer jeden der beiden feststellen können. Siehe folgende Beispiele: *etwas auf AKK legen, stellen, setzen*, usw. (Hyperonyme) > *etwas auf AKK schreiben, drucken, heften, kleben*, usw. (Hyponyme).

Was die lexikalisierten Verwendungen betrifft, so handelt es sich um präpositionale Anwendungen, in deren Umfeld der Präposition eine semantische Bedeutungsladung fehlt, sodass ihre Anwendung einzig und allein aus der tatsächlichen Konvention resultiert. Wir sprechen insofern von "nicht-motivierten" Verwendungen, da uns die Verwendung dieser Präpositionen durch linguistische Traditionen vorgegeben ist, ohne dass dabei die Tatsache beeinträchtigt wird, dass wir in all diesen Fällen eine ursprüngliche Motivation erraten können, die, einmal erzeugt, die Anwendung einer bestimmten Präposition archaisiert. Beispiele dieses Typs sind auf räumlicher Ebene gleichermaßen häufig, wie aus der folgenden Sammlung von Ausdrücken wie *zu Hause* in *zu Hause sein*, *nach Hause* in *nach Hause gehen*, *zu Tisch* in *sich zu Tisch setzen*, *zu Bett* in *zu Bett gehen*, etc. hervorgeht. Keine von ihnen bedient die zwei Test für Präpositionen mit nicht-lexikalisiertem Charakter von den drei vorher zusammengestellten Tests. Das heißt, 1) in keinem Fall ist es möglich minimale Bedeutungspaare antagonistischen Charakters festzulegen, da diese normalerweise keine präpositionale Verwendung haben, die mit einem Wert ausgestattet wäre, der demjenigen gegenübergestellt ist, den uns irgendeiner der als Beispiel verwendeten Ausdrücke aufzeigt. Sollte er diesen doch haben, bewegt sich besagter Wert nicht im gleichen Lexikalisierungsbereich (siehe das lexikalisierte *nach Hause* gegenüber dem nicht-lexikalisierten *von zu Hause*) und 2) ist es in keinem Fall möglich eine massenhafte Anwendung irgendeines der Werte vorzunehmen, die keine der Präpositionen in sich tragen, wie wir in jedem der Beispiele *zu Hause sein* > *\*zu Zimmer sein*, *\*zu Garten sein*, etc. erkennen können. Sie erfüllen aber durchaus die dritte festgelegte Eigenschaft. So erlauben nämlich viele von ihnen durchaus hierarchische Beziehungen



zwischen den ihre Verwendung einleitenden Verben, wie es in Korrelationen wie *sich nach Hause hinbegeben*, *nach Hause laufen* und *nach Hause hinken* zu erkennen ist, woraus wir eine klare Beziehung der Hyperonymie in *sich nach Hause hinbegeben* in Bezug auf *nach Hause laufen*, oder zu guter Letzt in Bezug auf *nach Hause hinken* wahrnehmen.

Als Zwischenkategorie machen wir in den Fällen eine große Gruppe halb-lexikalierter Verwendungen ausfindig, in denen einerseits die Präposition eine Art Verbindung mit ihrer prototypischen kognitiven Dimension beibehält und andererseits ihre Anwendungen durch die Konvention gegeben sind (jene Konvention, die sich auf die semantischen Merkmale des Substantivs bezieht, das die Kernfunktion des von ihm eingeführten Syntagmas ausübt oder jene Konvention, die sich auf die traditionelle Verwendung bezieht, wie wir sie im Fall der lexikalisierten Verwendungen gesehen haben – zusammenfassend schlichtweg die Konvention)<sup>5</sup>. In Bezug auf diese halb-lexikalisierten Verwendungen ist der folgende Zusammenhang zu beachten:

Präp.	Nomineller Korpus	Positionierung	Direktionalität
An	Gewässer (Küste, Strand, Fluss, Meer, etc.)	Am Strand sein	An den Strand fahren
An	Studienzentren, wie zum Beispiel Institutionen (Universität, Hochschule, etc.)	An der Universität studieren	An die Universität gehen

<sup>5</sup> Betrachten wir den Unterschied zwischen dieser Verwendungsart und der nicht-lexikalisierten anhand des Paares *Er ist auf dem Tisch* - *Er ist auf dem Ausflug*. Der erste Fall entspricht, wie bereits erläutert, einer prototypisch nicht-lexikalisierten Verwendung, da die Präposition ihre gesamte prototypische begrifflich-kognitive Bedeutung beibehält (*er ist auf dem Tisch*, gegenüber *er ist unter dem Tisch*, *er ist an dem Tisch*, *er ist vor dem Tisch*, *er ist hinter dem Tisch*, etc.). Im zweiten Fall jedoch ist die Verknüpfung von *auf* in Bezug auf die Basis *Ausflug* nicht so sehr durch die semantische Bedeutung der Präposition *auf* als vielmehr der nominellen Basis *Ausflug* gegeben, insofern als dass wir bei Anspielungen auf zeitlich ausdehnbare Aktivitäten eine automatische Anwendung dieser Präposition vermuten. Siehe auch andere Beispiele wie *er ist auf dem Ausflug*, *er ist auf der Tagung*, *er ist auf dem Kongress*, *er ist auf der Reise*, *er ist auf der Hochzeit*, etc. gegenüber inkorrekten Fällen wie *\*er ist in dem Ausflug*, *\*er ist in der Tagung*, *\*er ist in dem Kongress*, *\*er ist in der Reise*, *\*er ist in der Hochzeit*, etc.

Präp.	Nomineller Korpus	Positionierung	Direktionalität
Auf	Weite und/oder flache und/oder gepflasterte Fläche (Straße, Hof, Platz, Wiese, Terrasse, Balkon, Bahnsteig, Gleis)	Auf der Straße sein	Auf die Straße gehen
Auf	Zeitlich ausdehbare Aktivitäten (Hochzeit, Ausflug, Kongress, etc.)	Auf einer Hochzeit sein	Auf eine Hochzeit gehen
Auf	Höhergelegene Orte (Turm, Berg, etc.)	Auf dem Eiffelturm sein	Auf den Eiffelturm gehen
Auf	Offizielle öffentliche Orte	Auf der Post, auf der Bank, auf dem Rathaus	Auf die Post, auf die Bank, aufs Rathaus
Auf	Benennung von Inseln mit Artikel	Auf den Philippinen, auf den kanarischen Inseln	Auf die Philippinen, auf die kanarischen Inseln
In	Örtlichkeiten (Dorf, Land, Stadt)	In der Stadt sein	In die Stadt fahren
In	Naturgebiete (Park, Garten, Wald)	In einem Park sein	In einen Park gehen
In / nach	Toponymik	In New York sein	Nach New York fliegen
— / Nach	Adverbien (oben, unten, vorne, hinten)	Oben sein	Nach oben gehen
In / Nach	Himmelsrichtungen	Im Süden sein	Nach Süden gehen
Zu / Bei	Physische Personen	Bei meinen Eltern wohnen	Zu meinen Eltern gehen
Zu	Ziel, Zweck	—	Zum Schwimmen gehen, das Auto zur Reparatur bringen, zum Gottesdienst gehen, zum Unterricht gehen

Im Falle dieser halb-lexikalisierten Verwendungen ist es 1) in keinem Fall möglich, minimale Bedeutungspaare mit antagonistischem Charakter zu bestimmen, da es normalerweise keine präpositionale Verwendung mit dem entgegengesetzten Wert zu den als Beispiele verwendeten Ausdrücken der Art in/aus, auf/unter, vor/hinter etc. gibt. Sollte es eine solche doch geben, bewegt sich dieser entgegengesetzte Wert nicht im gleichen Lexikalisierungsbereich

(siehe das halb-lexikalisierte auf den Berg gegenüber dem nicht-lexikalisierten vom Berg). Dennoch ist es 2) möglich, eine massenhafte Anwendung eines der Werte, die jede dieser Präpositionen mit sich bringt, durchzuführen, wie aus einigen der soeben erwähnten Reihen ersichtlich ist (er ist auf dem Ausflug > er ist auf der Tagung, er ist auf dem Kongress, er ist auf der Reise, er ist auf der Hochzeit, etc.) und 3) ist es natürlich durchaus möglich, Hierarchiebeziehungen zwischen den einleitenden Verben dieser Verwendung herzustellen (sich auf einen Ausflug begeben > auf einen Ausflug gehen > auf einen Ausflug kriechen, etc.).

### 3. Präpositionen als Kennzeichen von *Präpositionalobjekten*

Bei den Präpositionalobjekten handelt es sich um Satzglieder auf Grundlage eines großen Korpus, die in sämtlichen Sprachen mit Internominalbeziehungen auf der Grundlage von Präpositionen zur Verfügung stehen. Die Präposition *a* im spanischen Ausdruck *renunciar a algo*, die Präposition *in* im englischen Ausdruck *to be interested in something* oder die Präposition *auf* im deutschen Ausdruck *auf etwas verzichten*, etc. sind Exponenten eines Satzglieds, das auf der Anwendung eines Korpus beruht, der sich durch seine große syntaktische Hermetik auszeichnet, insofern als dass die Änderung einer dieser Präpositionen ungrammatische<sup>6</sup> Zusammensetzungen erzeugen würde (Schierholz, 2001).

Im Falle der präpositionalen Verwendungen bei Satzgliedern der Präpositionalobjekte halten wir es im Unterschied zu adverbialen Bestimmungen für wichtig, einen Ausgangskorpus zusammenzustellen. Dies liegt daran, dass letztere leichter abgrenzbar sind als diejenigen, die im Rahmen der Präpositionalobjekte behandelt werden. Siehe, entnommen aus dem von Balzer, Barjau, Holst (1990) zusammengestellten Korpus:

An DAT zweifeln	Sich bei DAT um AKK bewerben
Jemanden / etwas an DAT erkennen	Sich bei DAT über AKK beklagen
Sich in AKK verlieben	Sich bei DAT über AKK beschweren
Sich in DAT irren	Sich bei DAT nach AKK erkundigen
Auf AKK verzichten	Sich für AKK interessieren
Sich auf AKK verlassen	Für AKK sorgen

---

<sup>6</sup> Siehe die Unmöglichkeit eines Einsetzens einer beliebigen anderen Präposition als *a* in den spanischen Ausdruck *renunciar a algo*, einer anderen als *in* in den englischen Ausdruck *to be interested in something* oder einer anderen als *auf* in den deutschen Ausdruck *auf etwas verzichten*.

Jemanden für AKK halten	Sich bei jemandem für AKK entschuldigen
Unter DAT leiden	Sich an DAT für AKK rächen
Zu DAT gehören	Sich an DAT für AKK auslassen
Jemandem für AKK danken	Jemandem für AKK danken
Über AKK herrschen	Sich bei jemandem für AKK bedanken
Sich an AKK erinnern	Für AKK kämpfen
An AKK denken	Für AKK sterben
An AKK glauben	Für AKK bürgen
An AKK etwas schreiben	Jemandem für AKK garantieren
Sich an AKK gewöhnen	Mit DAT diskutieren
Sich an AKK anpassen	Sich mit DAT streiten
Sich an DAT beteiligen	Sich mit DAT unterhalten
An DAT teilnehmen	Mit DAT kämpfen
An DAT teilhaben	Mit DAT ringen
An DAT Anteil haben	Sich mit DAT vertragen
An DAT arbeiten	Sich mit DAT verloben
An DAT schreiben	Sich mit DAT verheiraten
An DAT bauen	Sich mit DAT versöhnen
An DAT komponieren	Mit DAT rechnen
An DAT leiden	Nach DAT forschen
An DAT sterben	Sich bei jemandem nach DAT erkundigen
An DAT erkranken	Nach DAT fragen
Sich an DAT für AKK rächen	Sich nach DAT sehnen
Sich an DAT für AKK auslassen	Sich bei DAT über AKK beschweren
Auf AKK achten	Sich bei DAT über AKK beklagen
Auf AKK aufpassen	Über AKK diskutieren
Auf AKK aufmerksam sein	Sich über AKK streiten
Auf AKK hinweisen	Über AKK kämpfen
Auf AKK verweisen	Über AKK ringen
Auf AKK hindeuten	Über AKK schreiben
Sich auf AKK beziehen	Über AKK sprechen
Sich aus AKK berufen	Über AKK nachdenken
Etwas auf AKK beschränken	Sich mit jemandem über AKK unterhalten
Etwas auf AKK konzentrieren	Sich über AKK freuen
Etwas auf AKK begrenzen	Sich über AKK entrüsten
Auf AKK verzichten	Über AKK staunen
Sich auf AKK verlassen	Sich über AKK ärgern
Auf AKK zählen	Sich über AKK wundern
Auf AKK vertrauen	Über AKK weinen
Etwas auf AKK einstellen	Über AKK lachen
Etwas auf AKK umstellen	Sich um AKK bemühen
Auf AKK hoffen	Sich um AKK bewerben

Sich auf AKK freuen	Um AKK kämpfen
Auf AKK warten	Um AKK ringen
Sich auf AKK vorbereiten	Sich um AKK streiten
Sich bei DAT für AKK bedanken	Jmdn. um AKK bitten
Sich bei DAT für AKK entschuldigen	Sich um AKK sorgen
Gegen AKK kämpfen	Um AKK weinen
Sich mit DAT beschäftigen	Sich um AKK kümmern
Sich mit DAT befassen	Sich um AKK fürchten
Sich mit DAT konfrontieren	Jemanden von DAT befreien
Sich mit DAT auseinandersetzen	Von DAT abhängen
Mit DAT anfangen	Sich vor DAT fürchten
Mit DAT beginnen	Jemanden vor DAT schützen
Mit DAT enden	Vor DAT fliehen
Mit DAT abschließen	Jemanden vor DAT warnen
Mit DAT sprechen	Um AKK trauern
	Um AKK gehen
	Sich um AKK handeln

Auch im Falle der Präpositionalobjekte erkennen wir die drei bereits behandelten Ebenen der Lexikalisierung, d. h. nicht-lexikalisierte Verwendungen, lexikalisierte Verwendungen und gemischte oder halb-lexikalisierte Verwendungen.

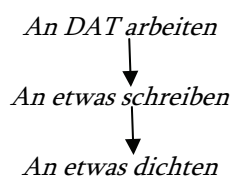
Bei nicht-lexikalisierten Formationen handelt es sich also um einen Korpus, der durchaus eine Bedeutung oder zumindest eine relative Bedeutung innehat, da das Vorhandensein der einen oder anderen Präposition eine Aufladung mit semantische Bedeutung in sich selbst bewirkt, wie an den Paarungen *an etwas schreiben / über etwas schreiben, an etwas komponieren / über etwas komponieren, an etwas dichten / über etwas dichten* etc. erkannt werden kann. Siehe andere Gruppen:

Regelung	Kognitives Umfeld	Bestand
AN + AKK	Referenz zu einem Adressaten	An AKK etwas schreiben, telegraphieren, mailen, faxen, etc.
AN + DAT	Ausführung erschaffender Arbeit	An DAT arbeiten, schreiben, bauen, komponieren, etc.

Regelung	Kognitives Umfeld	Bestand
BEI + DAT	Referenz zu einer Art Instanz oder Gesprächspartner	Sich bei DAT für AKK bedanken, entschuldigen, etc. Sich bei DAT um AKK bewerben, etc. Sich bei DAT über AKK beklagen, beschweren, etc. Sich bei DAT nach AKK erkundigen, etc.
FÜR + AKK	Referenz zugunsten von etwas oder jemandem	Für AKK kämpfen, sterben, bürgen, garantieren, etc.
GEGEN + AKK	Referenz gegen etwas oder jemanden	Gegen AKK kämpfen, ringen, etc.
MIT + DAT	Widmung einer Angelegenheit	Sich mit DAT beschäftigen, befassen, konfrontieren, auseinandersetzen, etc. Mit DAT anfangen, beginnen, enden, abschließen, etc.
MIT + DAT	Referenz zu einem Gesprächspartner	Mit DAT sprechen, diskutieren, etc. Sich mit DAT streiten, unterhalten, etc. Mit DAT kämpfen, ringen, etc. Sich mit DAT vertragen, verloben, verheiraten, versöhnen, etc.
NACH + DAT	Suche nach etwas	Nach DAT forschen, fragen, etc. Sich bei jemandem nach DAT erkundigen, etc. Sich nach DAT sehnen, etc.
ÜBER + AKK	Referenz zum Ursprung, Motiv oder Grund von etwas	Sich bei DAT über AKK beschweren, beklagen, etc. Über AKK diskutieren, kämpfen, ringen, etc. Sich über AKK streiten, etc.

Regelung	Kognitives Umfeld	Bestand
ÜBER + AKK	Darstellung einer Thematik	Über AKK schreiben, sprechen, nachdenken, etc.  Sich mit jemandem über AKK unterhalten, etc.
ÜBER + AKK	Darstellung eines Gefühls	Sich über AKK freuen, entrüsten, ärgern, wundern, etc.  Über AKK staunen, weinen, lachen, etc.
UM + AKK	Erfolgsorientierte Handlung	Sich um AKK bemühen, bewerben, streiten, etc.  Um AKK kämpfen, ringen, etc.  Jemanden um AKK bitten, etc.
UM + AKK	Ausdruck gewisser Sorge um jemanden	Sich um AKK sorgen, kümmern, fürchten, etc.  Um AKK weinen, trauern, etc.

In all diesen Fällen ist es 1) nicht möglich, minimale Bedeutungspaare mit antagonistischem Charakter zu bestimmen, da der Wert der Präpositionen keinen Hinweis auf Werte erkennen lässt, die solche Antagonismen herstellen könnten. Es ist aber 2) durchaus möglich, eine massenhafte Anwendung eines beliebigen Wertes, der einer dieser Präpositionen innewohnt, durchzuführen, wie an Abfolgen wie *an etwas schreiben* > *an etwas komponieren*, *an etwas dichten*, etc. erkannt werden kann und es ist 3) auch möglich, innerhalb dieses Musters Hierarchiebeziehungen herzustellen (*an etwas arbeiten* > *an etwas schreiben* > *an etwas dichten*, oder *über etwas arbeiten* > *über etwas schreiben* > *über etwas dichten*). Siehe:



In Bezug auf diese dritte Bedingung und ebenso wie in den präpositionalen Verwendungen im Falle der *adverbialen Bestimmungen* festgelegt, können wir im Rahmen dieser Beziehungen die übliche proleptische

Beziehung dieser Fälle bestimmen, die durch das Vorhandensein des Hyperonyms (*an etwas arbeiten*, im Fall des von uns erwähnten Beispiels) in der Darstellung der semantischen Basis jeder der Einheiten, die Gegenstand der Analyse sein könnten, gekennzeichnet ist: *an etwas bauen* < *bauen*, *indem man an etwas arbeitet* / *an etwas arbeiten und dabei bauen*, *schreiben* < *schreiben*, *indem man an etwas arbeitet* / *an etwas arbeiten und dabei schreiben*, *an etwas komponieren* < *komponieren*, *indem man an etwas arbeitet* / *an etwas arbeiten und dabei komponieren*, etc.<sup>7</sup>

Auf der anderen Seite finden wir auch im Rahmen des *Präpositionalobjekts* Verwendungen, die als lexikalisiert bezeichnet werden können, wie zum Beispiel *jmdn. zu etwas einladen* oder *an etwas zweifeln*, etc. in deren Fall eine präpositionale Verwendung vorliegt, die auf kein anderes Muster übertragen werden kann. Das bedeutet, der übergeordnete Wert von *einladen* in der Satzstruktur *jmdn. zu etwas einladen* ist dank der Applikation von *zu* auf keine andere Konstruktion übertragbar, weswegen sich es um eine Verwendung isolierten Charakters handelt. Exakt das Gleiche tritt in den Fällen von *an etwas zweifeln* oder *auf etwas verzichten* und anderen auf. Mit anderen Worten haben wir in diesen Fällen weder eine Möglichkeit kohiponymische Beziehungen noch irgendeine Form der Hyperonymie oder Hyponymie festzustellen. Im Falle dieser Zusammensetzungen findet keines der drei Kriterien Anwendung, es ist also 1) nicht möglich ein kleinstes Bedeutungspaar mit antagonistischem Charakter festzustellen, da der Wert der Präpositionen keinen Hinweis auf solche Werte erkennen lässt, die solche Antagonismen herstellen könnten, 2) auch nicht möglich, da es sich um Applikationen isolierten Charakters handelt, eine massenhafte Anwendung irgendeines der Werte durchzuführen, die irgendeiner der Präpositionen innewohnen und folgerichtig ist es 3) nicht möglich hierarchische Beziehungen innerhalb des Beispiels herzustellen.

Und schließlich lässt sich das Bestehen einer Gruppe vermuten, die wir als halb-lexikalisiert bezeichnen könnten, gebildet durch Verben, deren prototypische Präpositionalobjekt mit einer Gebrauchskonstante verknüpfbar sind (siehe die Gruppe gebildet durch *an einer Sache teilnehmen*, *an einer Sache teilhaben*, *sich an einer Sache beteiligen* und *an einer Sache Anteil nehmen*, etc.). Siehe einige weitere Gruppen:

---

<sup>7</sup> Die Kategorien der Unveränderlichkeit und der lexikalischen Fülle sind daher entgegengesetzt proportional, da die Präposition insbesondere in den Fällen eine gewisse Bedeutung annimmt, in denen ein und dasselbe Verb mit unterschiedlichen Konnektoren verbunden wird.



Regelung	Kognitives Umfeld	Bestand
AN + AKK	Geistige Aktivität	Sich an AKK erinnern An AKK denken An AKK glauben
AN + AKK	Anpassung an etwas	Sich an AKK gewöhnen Sich an AKK anpassen
AN + DAT	Teilnahme an etwas	Sich an DAT beteiligen An DAT teilnehmen An DAT teilhaben An DAT Anteil haben
AN + DAT	Verweis auf eine Krankheit	An DAT leiden An DAT sterben An DAT erkranken
AN + DAT	Verweis auf Grausamkeiten	Sich an DAT für AKK rächen Sich an DAT für AKK auslassen
AUF + AKK	Widmung oder Aufmerksamkeit für etwas oder jemanden	Auf AKK achten Auf AKK aufpassen Auf AKK aufmerksam sein
AUF + AKK	Feststellung einer Art Referenz	Auf AKK hinweisen Auf AKK verweisen Auf AKK hindeuten Sich auf AKK beziehen Sich aus AKK berufen
AUF + AKK	Physische oder psychische Begrenzung	Etwas auf AKK beschränken Etwas auf AKK konzentrieren Etwas auf AKK begrenzen Auf AKK verzichten
AUF + AKK	Ausdruck von Vertrauen	Sich auf AKK verlassen Auf AKK rechnen Auf AKK zählen Auf AKK vertrauen
AUF + AKK	Anpassung an etwas	Etwas auf AKK einstellen Etwas auf AKK umstellen
AUF + AKK	Ausdruck einer Erwartung	Auf AKK hoffen Sich auf AKK freuen Auf AKK warten Auf AKK rechnen Sich auf AKK vorbereiten

Regelung	Kognitives Umfeld	Bestand
VOR + DAT	Ausdruck einer Art Angst	Sich vor DAT fürchten Jemanden vor DAT schützen Vor DAT fliehen Jemanden vor DAT warnen

In all diesen Fällen ist es 1) nicht möglich kleinste Bedeutungspaare antagonistischen Charakters festzustellen, da der Wert der Präpositionen keinen Hinweis auf die Sorte Werte erkennen lässt, die solche Antagonismen herstellen könnten und 2) auch nicht möglich hierarchische Beziehungen innerhalb des Beispiels herzustellen. Es ist jedoch 3) möglich eine massenhafte Anwendung irgendeines der Werte durchzuführen, die irgendeiner der Präpositionen innewohnen, wie sie in Satzreihen wie *an einer Sache teilnehmen* > *an einer Sache teilhaben* > *sich an einer Sache beteiligen* > *an einer Sache Anteil nehmen*, etc. erkennbar sind.

#### 4. Schlussfolgerung

Gegründet auf das in diesem Artikel Behandelte, können wir folgende Schlussfolgerungen ziehen:

1. Präpositionen sind nicht immer Träger der gleichen Art semantischer Bedeutung. In einigen Fällen ist diese semantische Aufladung klarer als in anderen. So sind die zwei Satzglieder, die adverbiale Bestimmung und das Präpositionalobjekt, von denen die Präpositionen prototypische Kennzeichen sind, wobei die mit ihnen zu verbindende lexikalische Relevanz der sie einführenden Präpositionen berücksichtigt wird, auf drei Ebenen artikulierbar. Es handelt sich dabei um lexikalisierte Verwendungen, halb-lexikalisierte Verwendungen und nicht-lexikalisierte Verwendungen. Der lexikalisierte Korpus ist durch präpositionale Verwendungen gegeben, die sich aus Archaismen ergeben, die keine Möglichkeit haben, das Kennzeichen mit einleitendem präpositionalem Charakter zu verändern (siehe den semantischen Unterschied zwischen dem Ausdruck *zu Hause* und den Ausdrücken *im Hause* oder *in dem Hause* sowie die formale Unbeweglichkeit des ersteren gegenüber dem letzteren). Der nicht-lexikalisierte Korpus ist durch präpositionale Verwendungen mit klarer semantischer Motivation gegeben, sofern – in diesem Fall schon – die entsprechenden Grundlagen aus Kontextgründen veränderbar sind (siehe *er steht vor der Tür* gegenüber *er steht hinter der Tür* oder *er steht an der Tür*, etc.). Schließlich wirkt der halb-lexikalisierte Korpus

an den beiden vorhergehenden insofern mit, als dass eine durchaus transparente semantische Motivation wahrgenommen wird, ohne dass jedoch die Grundlagen kontextbedingt verändert werden können (siehe *er ist auf dem Ausflug* gegenüber *er ist in dem Ausflug*).

2. Aufgrund der mehr oder weniger lexikalisierten Dimension der Präposition, stellen wir eine mehr oder weniger starke Anwendung der drei vorab aufgestellten Tests fest, nämlich die größere oder kleinere Möglichkeit kleinste Bedeutungspaare zu bestimmen, vor allem jener antagonistischen Charakters, bei welchen die Determinierung des unterscheidenden Merkmals selbst ein Bedeutungskennzeichen ist, die größere oder kleinere Möglichkeit hierarchische Beziehungen zu bestimmen, insofern als dass die Artikulation jeder lexikalischen Umgebung in gewissen Feldern und die daraus folgende Abgrenzung der ihren einzelnen Einheiten innewohnenden Bedeutung, ein klares Referenzmarke der Bedeutung darstellt, sowie die größere oder kleinere Möglichkeit ein und dieselbe Präposition im Rahmen einer determinierten Bedeutung in massivem Umfang anzuwenden.

3. Bei den als lexikalisch festgelegten Verwendungen beobachten wir, dass sich im Falle der Präpositionen als Einleitung adverbialer Bestimmungen alle drei Tests anwenden lassen und immerhin zwei der Tests, werden die Präpositionen als Einleitung von Präpositionalobjekten verwendet. Auf der anderen Seite stellen wir bei den nicht-lexikalisierten Verwendungen fest, dass sich im Falle des Gebrauchs als Einleitung adverbialer Bestimmungen ein einziger Test anwenden lässt, im Falle des Gebrauchs als Einleitung von Präpositionalobjekten sogar kein einziger. Zu guter Letzt stellen wir fest, dass bei den von uns als halb-lexikalisiert definierten Verwendungen im Falle des Gebrauchs als Einleitung adverbialer Bestimmungen zwei der Tests anwendbar sind und im Falle des Gebrauchs als Einleitung von Präpositionalobjekten eine einzige.

Durch Präposition gebildetes Satzglied	Begrenzung kleinster Bedeutungspaare antagonistischen Charakters	Umfangreiche Anwendung des Musters	Begrenzung der hierarchischen Beziehungen (Hyponymie / Hyperonymie)
Adverbiale Bestimmung - nicht-lexikalisiert	JA	JA	JA

Adverbiale Bestimmung - lexikalisiert	NEIN	NEIN	JA
Adverbiale Bestimmung - halb-lexikalisiert	NEIN	JA	JA
PRÄPOSITIONALOBJEKT nicht-lexikalisiert	NEIN	JA	JA
PRÄPOSITIONALOBJEKT lexikalisiert	NEIN	NEIN	NEIN
PRÄPOSITIONALOBJEKT halb-lexikalisiert	NEIN	JA	NEIN

4. Entsprechend all dieser Feststellungen, zeigt die Verwendung von als Einleitung adverbialer Bestimmungen verwendeten Präpositionen eine größere Beständigkeit als diejenige, die sich auf die Präpositionalobjekte bezieht, da in ersterem Fall eine häufigere positive Resonanz auf die unterschiedlichen Tests erkennbar ist als in zweiterem. Siehe:

Präpositionale Verwendung	Anzahl positiver Ergebnisse bei nicht- lexikalisierten Fällen	Anzahl positiver Ergebnisse bei halb-lexikalisierten Fällen	Anzahl positiver Ergebnisse bei lexikalisierten Fällen
Adverbiale Bestimmung	3	2	1
Präpositionalobjekt	2	1	0

### Bibliografie

- Balzer, B., Barjau, E., Holst, K. (1990). *La lengua alemana: su complemento preposicional*. Barcelona: Ariel.
- Balzer, B., Díaz Alonso, J. (2006). *Die Präposition als Präverb im Deutschen*. Madrid: Ediciones Universidad Autónoma.
- Calañas Continente, J. A. (2002). *El dominio léxico "Existencia" en alemán*. Frankfurt: Peter Lang.
- Gierden Vega, C., Heinsch, B. (2001). *Strukturen – Manual práctico de la lengua y gramática alemanas*. Valladolid: Secretariado de publicaciones Universidad de Valladolid.

- López-Campos Bodineau, R. (1997). *Los preverbios separables en lengua alemana*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla.
- López-Campos Bodineau, R. (2003). *Morfosintaxis Alemana*. Barcelona: Herder.
- Müller, W. (2012). *Wörterbuch deutscher Präpositionen. Die Verwendung als Anschluß an Verben, Substantive, Adjektive und Adverbien*. Berlin: de Gruyter.
- Schierholz, S. J. (2001). *Präpositionalattribute*. Tübingen: Niemeyer.
- Schmitz, W. (1996). *Der Gebrauch der deutschen Präpositionen*. München: Hueber.
- Ullmann, S. (1970). *Semántica*. Madrid: Aguilar.
- Wullen, F. (2019). *Der syntaktische Gebrauch der Präpositionen*. Inktank Publishing.



## Od męki translacji do piekła *logosu*. O przekładzie w „Przekładzie” Pabla De Santisa

From the torment of translation to the hell of *logos*.  
About the translation in "The Translation" by Pablo De Santis

Katarzyna MAJDZIK PAPIĆ<sup>1</sup>  
Uniwersytet Śląski w Katowicach

### Abstract


The article presents how the novel *The Translation* by Pablo De Santis refers to the most important concepts of theory and philosophy of translation. Among these concepts the most significant are those which consider the boundaries and mechanisms of interpretation in the act of translation. These ideas are metaphorically expressed by the myth of the fall of the Tower of Babel. The interpretative context for the novel by De Santis is determined by the works of Jacques Derrida, Julia Kristeva and Hans-Georg Gadamer. An important research problem is also the relationship between the category of translation and the hybrid genre of the crime novel by De Santis.

**Keywords:** Pablo De Santis, *La traducción*, Translation Studies, genre, myth of the Tower of Babel, crime fiction in Argentina

### Streszczenie

W artykule przedstawiono najistotniejsze koncepcje translologiczne, do których odwołuje się powieść Pabla De Santisa pt. *Przekład* (*La traducción*, 1998; wyd.pol. 2006). Wśród tych koncepcji najbardziej znaczące są rozważania dotyczące granic i mechanizmów translatorskiej interpretacji, istoty językowego rozproszenia ludzkości czy idei języka uniwersalnego. Problemy te metaforycznie skupia w sobie mit o upadku wieży Babel. Kontekst interpretacyjny dla twórczości De Santisa wyznaczają prace Jacques'a Derridy, Julii Kristewej, Hansa-Georga

---

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-0532-4587>.

Gadamera. Istotnym problemem badawczym jest także związek kategorii przekładu z gatunkową hybrydycznością powieści kryminalnej autorstwa De Santisa.

Słowa kluczowe: Pablo De Santis, *La traducción*, Translation Studies, gatunek literacki, mit wieży Babel, powieść kryminalna w Argentynie

## 1. Rozważania wstępne

Pablo De Santis (1963) znany jest polskiemu czytelnikowi z kilku powieści w przekładzie Tomasza Pindela opublikowanych nakładem Wydawnictwa Literackiego Muza<sup>2</sup>. Urodzony w Buenos Aires pisarz jest autorem książek dla dzieci i młodzieży, scenariuszy komiksowych i telewizyjnych, powieści graficznych (realizowanych we współpracy z argentyńskim ilustratorem Maxem Cachimbą) i powieści kryminalnych. Rozpoznawalność przyniosła mu wydana w 1998 roku powieść pt. *Przekład (La traducción)*, która zapoczątkowała kryminalną trylogię – razem z *Páginas mezcladas* (1998) i *Filosofía y Letras* (1998)<sup>3</sup> – i doczekała się specjalnego wydania przeznaczonego do pracy z tekstem („edición especial para el trabajo en el aula con guía de actividades de pre-lectura, análisis y lectura comprensiva, y taller de escritura”<sup>4</sup>). Jako najbliższy kontekst twórczości De Santisa wskazuje się szeroko rozumianą literaturę kryminalną (oscylującą od noweli po powieść, a także od literatury detektywistycznej z elementami gotycyzmu, po postmodernistyczną grę konwencjami, a więc od twórczości Edgara Allana Poe’go po Umberto’ego Eco) i literaturę fantastyczną Ameryki Południowej, szczególnie miejsca przypisując inspiracjom borgesowskim<sup>5</sup>. Na tę istotną tradycję zwraca uwagę sam autor<sup>6</sup>:

---

<sup>2</sup> Od 2006 roku ukazały się powieści: *Przekład* (wyd. pol. 2006, wyd. oryginalne: *La traducción*, 1997/1998), *Kaligraf Woltera* (wyd. pol. 2007, *El calígrafo de Voltaire*, 2002), *Teatr pamięci* (wyd. pol. 2007, *El teatro de la memoria*, 2000), *Tajemnica Paryża* (wyd. pol. 2009, *El enigma de París*, 2007).

<sup>3</sup> Powieści De Santisa są przedmiotem licznych opracowań naukowych. Niektóre z nich modyfikują wspomnianą triadę, proponując włączenie do niej innych dzieł. Na przykład María Cristina Guiñazú zamiast *Páginas mezcladas* za konstytuującą trylogię uznaje powieść *El teatro de la memoria*, a Daniel Teobaldi analizuje razem powieści *Filosofía y Letras*, *La traducción* i *El enigma de París*. Ref. za Malz, H. (2018a, s. 21). Por. także: Teobaldi, D. (2010); Guiñazú, M. C. (2005).

<sup>4</sup> Z opisu na okładce książki (Buenos Aires: Editorial Planeta, 2000).

<sup>5</sup> Obie kategorie literatury są według Miriam López Santos zbieżne: „En efecto, cuando el estricto sometimiento a la razón ilustrada se encontró con el cultivo del cientificismo nació el género policial, de la misma manera que el triunfo absoluto del irracionalismo en la literatura posterior



Otóż istnieje podstawowa różnica między pisarzem kryminalnym w ogóle, a pisarzem kryminalnym pochodzącym z Argentyny. Mój kraj reprezentuje szczególną tradycję opowieści z pogranicza fantastyki i kryminału. Tu najważniejszymi autorytetami są nie Christie czy Dürrenmatt, ale przede wszystkim Borges i Cortázar. Obowiązują inne standardy dobrego kryminału. A zatem, nie to jest najważniejsze, kto wymyśli bardziej wyrafinowaną zbrodnię, ale to, czyj świat jest ciekawszy. A także, kto ma więcej cierpliwości dla rzeczy na pierwszy rzut oka ukrytych. Wreszcie – czyja osobista mitologia jest bogatsza. (De Santis, 2019)

Specyfikę twórczości De Santisa i jej genologię omawia liczne grono badaczy i krytyków literackich<sup>7</sup>. Określana jako gatunkowa realizacja powieści kryminalnej w rozmaitych jej odmianach: powieść detektywistyczna, powieść-zagadka (*novela clásica de enigma*, Gamero, 2006), powieść *noir* (*novela negra*, Hernando, 1999), czy – jak określa przynależność gatunkową twórczości De Santisa Luisa Valenzuela (2013) – *novela parda*:

La novela que llamo parda por eso de la indefinición de color, su esfumatura, vendría a ser, es aquella que hablando de un crimen o de crímenes está en realidad haciendo alusión a otro tema. Está hablando de la conciencia del ser, de reflexiones filosóficas, está jugando en otros planos: el autor emblemático en este caso sería para mí Pablo De Santis. Al leerlo creemos estar leyendo una determinada y clara historia pero dicha historia tiene un trasfondo donde, como toda gran obra literaria, los subtextos, los metamensajes, las corrientes subterráneas nos arrastran a diversas latitudes de comprensión y exigen ser leídas entre líneas.

O obecności refleksji filozoficznej jako istotnej cechy fikcji literackiej De Santisa utwierdzają nas także prace Iany Konstantinovej (2010; określa tę twórczość jako *policial metafísico* – metafizyczną powieść kryminalną), Niny Pluty (2010) czy Veroniki Peretti (2012, przedstawiającej powieść *El enigma de*

---

supondría la explosión definitiva del género fantástico, ambos de la mano del gran maestro Edgar Allan Poe que supo, partiendo de su formación en la ficción gótica, dar vida a estos dos nuevos géneros literarios que superarían a aquel en público, en vitalidad y en calidad literaria” (López Santos, M., 2010). O gotycyzmie w powieści De Santisa “Los anticuarios” por. także Bueno, M., Orłowska, N. (2016).

<sup>6</sup> Charakterystykę twórczości De Santisa, a także omówienie jej recepcji prezentuje Hernán Maltz (2018a); o powieści „Przekład” w kontekście gatunkowym por. także Maltz (2018b).

<sup>7</sup> Rozważania i bibliografię krytyczną dotyczącą twórczości De Santisa przedstawia H. Maltz (2018). W tym miejscu jedynie sygnalizuję główne kierunki dotychczasowej refleksji, wybierając te aspekty, które są istotne dla omówienia problematyki przekładu w powieści De Santisa.

*Paris* jako metaforę epistemologiczną – *metafora epistemologica*). Niektórzy krytycy, opisując hybrydyczność powieści Argentyńczyka odwołują się znów do Borgesa: „reescritura deconstructiva del genero [...] en la linea del Borges postmoderno” (Piña, 2013, s. 23; por. także Nespolo, 2010; Konstantinova, 2010; Close 2004<sup>8</sup>). Rosa Pellicer (2002, s. 18) stwierdza natomiast:

[l]as numerosas referencias a la bibliografía académica de los personajes, la transcripción de poemas de la inefable y asesinada Selva Granados que serían una supuesta prueba de su suicidio, los textos apócrifos, falsos resúmenes, o el escenario de la biblioteca, finalmente inundada, remiten a toda la tradición anterior iniciada por Borges.

W kontekście licznych badań i głosów krytyki dotyczących twórczości De Santisa problematyka genologiczna zdaje się nader istotna. Hybrydyczny charakter jego powieści niejako prowokuje do podejmowania tego rodzaju refleksji. Świadomość konwencji gatunkowych bywa ponadto tematyzowana w powieściach Argentyńczyka, bogatych zresztą w odniesienia do wielu innych problemów współczesnego literaturoznawstwa i lingwistyki, a także – jak pokazuje powieść *Przekład* – przekładoznawstwa.

## 2. Przekład i spór o gatunek na peryferiach

Akcja powieści pt. *Przekład* rozgrywa się podczas kongresu tłumaczy i translatologów zorganizowanego w opuszczonym hotelu w argentyńskim miasteczku Puerto Esfinge. Miguel De Blast, główny bohater i narrator, wyrusza na kongres, gdzie spotyka znajomych po fachu, a wśród nich Anę Despinę – dawną miłość i Silvio Nauma – swojego rywala. W hotelu w tragicznych okolicznościach umiera kilkoro naukowców zajmujących się wiedzą ezoteryczną i poszukujących mitycznego języka Acherontu. Równocześnie na wybrzeżu sąsiadującym z hotelem znajdują się ciała martwych fok. Sprawę niewyjaśnionych zbrodni ma rozwiązać komisarz Guimar, jednak De Blast podejmuje śledztwo na własną rękę. Okoliczności zarysowane w powieści rozgrywającej się w środowisku akademickim, przesądzają o charakterze gatunkowym utworu, tematyce i zespole motywów wykorzystanych przez autora.

Zjawisko przekładu, którego istotność dla powieści sygnalizuje już sam tytuł, pojawia się tu w rozmaitych swoich rodzajach (tłumaczenie ustne/

---

<sup>8</sup> Ref. za Maltz (2018a); por. także Konstantinova (2010); Nespolo (2007).

pisemne, literackie/specjalistyczne) i ujęciach (praktycznych, teoretycznych, filozoficzno-metafizycznych, recepcyjnych). Postrzeganie fenomenu przekładu często związane jest u De Santisa z przyjętą koncepcją języka, co odnajduje zresztą paralełę w badaniach translatorycznych i filozofii przekładu. Odnajdziemy tu zatem echa poszukiwań języka uniwersalnego, ale też rozprawy o językach narodowych, czy technikach tłumaczenia. Fenomen przekładu będzie tu omawiany w związku z kategorią językowości i przekładalności i ukazany w spektrum obejmującym zjawiska od afazji (jako wyrazu niemożności tłumaczenia) do bełkotu (jako znaku absolutnej przekładalności). Na motyw przekładu w powieści De Santisa warto jednak spojrzeć szerzej jako na zjawisko związane z transferem (łacińska etymologia słowa *traducere* łączy „przekład” z „przeniesieniem”), a więc podróżą, a także z potrzebą i (nie)możliwością komunikacji, czy też koniecznością wyjaśnienia zagadki („tłumaczyć” wszakże to „objaśniać”). Wszystkie te motywy obecne są w powieści: podróż De Blasta do portowego miasteczka i jego podróż w czasie (opowiadanie ma charakter retrospektywny – narrator snuje opowieść o wydarzeniach z Puerto Esfige siedząc w domu przy biurku, wróciwszy pamięcią w przeszłość wspomina także dzieje swojej znajomości z Aną Despiną i Naumem), rozwiązywanie zagadki tajemniczych śmierci, objaśnianie (tłumaczenie) komisarzowi Guimarowi działania śmiertcionośnego języka, czy też wyjaśnianie młodej dziennikarce Ximenie treści wygłoszonych referatów itd.

Jednym z istotniejszych problemów translatorycznych przewijających się w powieści De Santisa jest kwestia tłumaczenia powieści kryminalnych rozważana przez postać urugwajskiego tłumacza Vázqueza. Postać ta nie tylko wprowadza czytelnika w tajniki pracy tłumacza (w swoisty dla siebie sposób – operując żartobliwymi anegdotami, stawia pytania dotyczące przekładu elementów nacechowanych kulturowo), lecz także stanowi metatekstualny sygnał, każący przemyśleć naturę samej powieści oraz zastanowić się nad jej genologicznymi uwarunkowaniami.

Ograniczenie przestrzeni (akcja rozgrywa się w hotelu na odludziu) i obecność nieznanego języka to cechy *Przekładu*, które odsyłać mają wprost do klasycznej powieści kryminalnej (detektywistycznej; *policial clasico*), czy powieści zagadki (*policial de enigma*). Chęć adaptacji, przeniesienia czy przełożenia klasycznych formuł gatunkowych przyświecała twórczości argentyńskich XX-wiecznych pisarzy (szczególnie w latach 50.), o czym świadczyć może zbiór opowiadań pt. *Diez cuentos policiales argentinos* (1953) pod red. Rodolfa Walsh, czy też książka *Los casos de Don Frutos Gomez*

(1955) Velmiro Ayali Gauny<sup>9</sup>. We wstępie do tej drugiej pozycji Ayala Gauna stwierdza:

Para ellos el detective solo puede moverse a gusto en las proximidades de Scotland Yard, de la Surete o del F.B.I., teniendo como campo de accion principal a Londres, Paris, Nueva York o Chicago [...] los cuentos de ficcion policial son perfectamente posibles de desarrollar dentro de una atmosfera argentina. (Ayala Gauna, 1979 [1955], s. 43)<sup>10</sup>

Do debaty z połowy XX wieku dołącza De Santis, przedstawiając w *Przekładzie* scenę z udziałem głównego bohatera oraz wspomnianego wcześniej tłumacza Vázquez:

- Mamy spotkanie na temat przekładu powieści kryminalnej. Chce się pan dołączyć?
- Vázquez bardziej niż rozmawiać lubił być słuchany, więc potrzebował publiczności dla swoich anegdot.
- Muszę wyjść.
- Dyskutujemy, czy nowojorscy gangsterzy powinni mówić slangiem z Buenos Aires.

Obiecałem, że przyjdę, tonem, jakim łatwo się kłamie, bo przyjmuje się z góry, że nikt nie uwierzy w nasze kłamstwa<sup>11</sup>. (s. 97)

Dochodzi tu zatem do „tematyzacji problemu »unarodowienia« (*nazionalizacion*) powieści kryminalnej, w jej specyficznym aspekcie, mianowicie, w związku z reprezentacją kolokwializmów w komunikacji ustnej (*oralidad*) pochodzących z tradycji *hard-boiled*<sup>12</sup>. Choć główny bohater nie uczestniczy w debacie, po powrocie do hotelu pyta o jej rezultat. Odpowiedź, którą otrzymuje, nie jest jedynie żartem, lecz i konstatacją stwierdzającą nieprzekładalność (nieprzystawalność) kryminałów na język argentyński, a więc i na języki, które zdają się być usytuowane na peryferiach zasięgu gatunku (w jego prymarnej, klasycznej – by tak rzec – formie):

Przysiadłem się do Vázquez.

- I jak się skończyła dyskusja?

---

<sup>9</sup> Ref. za Maltz (2018a). Por. także (1) Close (2013 [2008]); (2) Lafforgue & Rivera (1977).

<sup>10</sup> Cyt. za Maltz (2018a).

<sup>11</sup> Wszystkie cytaty z powieści według wydania: De Santis, P. (2006). *Przekład*. T. Pindel, tłum. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.

<sup>12</sup> Por. Maltz (2018a, s. 247).

- Że należy tłumaczyć tylko powieści z głuchoniemymi rewolwerowcami, by uniknąć problemów związanych z językiem kolokwialnym. Dobrze pan zrobił, nie przychodząc, strasznie się wynudziłem.
- Myślałem, że to pan będzie cały czas mówił.
- Bo mówiłem, ale i tak się wynudziłem. (s. 102)

Choć zarówno De Blast, jak i Vázquez zdają się nie przywiązywać większej wagi do tematu dyskusji (zresztą potwierdzają to okoliczności, w których dochodzi do wymiany zdań – Vázquez stawia pasjansa, De Blast nie jest bardzo zainteresowany rozmową, lecz spotkaniem z Aną), to teoretyczny problem w niej poruszony jest istotny dla humanistyki do dziś. Powraca zresztą w twórczości De Santisa (wcześniej pojawił się w powieści *Las plantas carnívoras*, 1995), podejmującego pośrednio dyskusję na temat “argentyńskości” (*argentinidad*) literatury z wcześniejszymi mistrzami: Borgesem i Ayałą Gauną<sup>13</sup>. Warto w tym miejscu przytoczyć wygłoszoną opinię Borgesa przedstawioną w wykładzie “El escritor argentino y la tradición” (“Pisarz argentyński wobec tradycji”; por. Maltz, 2018<sup>a</sup>, s. 248), który “argentyńskości” tekstu nie rozpoznawał poprzez zawarte w nim elementy miejscowej kultury: “Creo que los argentinos [...] podemos crear en la posibilidad de ser argentinos sin abundar en color local” (Borges, 1974 [1953])<sup>14</sup>. Nawiasem mówiąc kwestię narodowości wpisanej w język i widocznej nawet w tekście przekładu podejmuje w powieści inna postać – Ana Despina – w referacie poświęconym rzekomemu dziełu Nietzschego.

Badaczka Iana Konstantinova podkreśla istotną rolę postaci Vázqueza w powieści. Choć jest to bohater drugoplanowy, to status tłumacza pozwala mu, niejako legitymizując jego słowa, na wygłoszenie metarracyjnego komentarza odnoszącego się do samej powieści jako tworu fikcyjnego. Z ust tej postaci pada bowiem stwierdzenie, że: “Tajemnice są po to, żebyśmy mieli o czym rozmawiać, a nie żebyśmy je wyjaśniali” (s. 103), co znajduje analogię w genologicznych rozważaniach Valenzueli na temat twórczości De Santisa (por. przytaczana wcześniej definicja powieści “brunatnej”/ *novela parda*).

---

<sup>13</sup> Więcej na ten temat: Maltz (2018a, s. 248-249).

<sup>14</sup> „Sądzę, że [my – K.M.P.] Argentyńczycy [...] możemy tworzyć, biorąc pod uwagę możliwość bycia argentyńskim bez epatowania lokalnym kolorytem” [tłum. – K.M.P] (Borges, J. L. (1974 [1953]). *El escritor argentino y la tradición*. W: Idem: *Obras Completas 1923-1972*. Barcelona: Emecé, s. 267-274.). Dodajmy na marginesie, że Maltz upatruje związku genetycznego powieści De Santisa z kryminalną powieścią argentyńską w postaci komisarza Guimara oraz wskazuje inne elementy wiążące tę twórczość z literaturą fantastyczną w jej argentyńskim wydaniu. Por. Maltz, H. (2018b).

W zarysowanej dyskusji akademickiej dotyczącej gatunkowej przynależności powieści De Santisa zwraca się ponadto uwagę na filozoficzno-metafizyczny wymiar twórczości pisarza (Iana Konstantinova określa ją mianem *metaphysical detective fiction*). Istotnym wzorcem dla twórczości autora *Przekładu* winien być jednak kryminał akademicki, którego wyznacznikami gatunkowymi są wszakże elementy obecne w powieści De Santisa – ofiara i miejsce zbrodni związane ze środowiskiem akademickim (kampus uniwersytecki czy – jak wypadku *Przekładu* – konferencja naukowa), postać detektywa-amatora (w omawianym przypadku tej roli podejmuje się Miguel De Blast) wywodzącego się właśnie ze środowiska akademickiego, obecność w dziele debaty lub dyskursu naukowego. Ponadto „[o]sobliwością kryminału akademickiego – wyjaśnia Ewa Kraskowska – którą dzieli on z powieścią akademicką, lecz która odróżnia go od innych odmian powieści detektywistycznych, jest często w nim występująca i nacechowana semantycznie warstwa odwołań intertekstualnych oraz nawiązań do tematyki naukowej (teorie, metodologie, projekty badawcze)” (Kraskowska, 2018). Cechy te niewątpliwie podziela powieść Argentyńczyka (por. Maltz, 2017).

Razem z postacią Vázqueza do powieści De Santisa wkracza także wątek wydawniczy. Jak zauważa De Blast Urugwajczyk „tłumaczył powieści kryminalne z groszowych serii Rastros czy Cobalto” (s. 26). Z pewnością wymienienie tych serii wydawniczych jest swego rodzaju wyróżnieniem i swoistym „hołdem dla literatury popularnej” (*homenaje a la literatura menor*; Maltz, 2018a, s. 251) złożonym przez De Santisa w sposób ironiczny i żartobliwy. Vázquez wszakże jest też tłumaczem, który przekłada teksty sztampowe, powstające masowo. Sam zresztą jest świadom ich kondycji, o czym świadczy przytoczona przez niego anegdota:

Opowiadałem właśnie koledze, że zgubił mi się kiedyś oryginał pewnej powiastki o gangsterach *Nocna jaszczurka*. [...] Dzwonię do wydawcy, mówi mi, że nie ma drugiego egzemplarza i że za dwa dni potrzebny mu jest przekład. “Co jest na okładce?”, zapytałem. “Zamaskowany typ dźga sztyletem rudą kobietę. Rękojeść ma kształt jaszczurki”. Czy na okładce jest coś o miejscu akcji? “To Nowy Jork”. Przez całą noc tłumaczyłem nieistniejący oryginał. Nieźle mi wyszła ta jaszczurka, miała trzy wydania. (s. 26-27).

Przytoczony fragment świadczy nie tylko o pewnej dezynwolturze tłumacza oraz kliszowym charakterze określonego typu literatury. Anegdota w przewrotny sposób wynosi przekład ponad oryginał, co więcej ów oryginał nie jest wcale do istnienia i funkcjonowania przekładu w języku i kulturze

docelowej konieczny. W pewnym sensie odpowiada to rzeczywistości recepcyjnej wielu dzieł. Przekład dla odbiorcy docelowego jest często (z pewnością w większości wypadków, wyłączając lekturę specjalistów filologów) jedynym tekstem, z którym on obcuje i tekstem, który zamienia i (re)prezentuje oryginał<sup>15</sup>. Tekst przekładu nabiera w porównaniu z oryginałem nowych znaczeń, gdyż funkcjonuje w odmiennym kontekście (w ten zatem sposób oryginał jest przez przekład wzbogacany):

Przekład przestaje być „zamiast”. Uniezależnia się on od oryginału, emancypuje, zaczyna być oceniany nie jako jego zastępnik, ale jako dzieło w wysokim stopniu samoistne, nabierające dodatkowych sensów w relacji z innymi przekładami i z dziełami języka docelowego. „Samoistne” nie znaczy, że nic oryginałowi niezawdzięczające. Czytanie równoległe z oryginałem ujawnia podobieństwa i różnice. Kiedyś miarą jakości przekładu były przy takim czytaniu tylko podobieństwa. Dziś interesują nas, twierdzą, również, a może bardziej, różnice. (Jarniewicz, 2018, s. 76).

Przypadek przedstawiony przez Vázquezę jest oczywiście skrajny, anegdota ma charakter ironiczny. Tym niemniej jednak dostrzegamy w tej opowieści przekonanie o twórczym charakterze pracy tłumacza. Podobne postulaty wysuwa dziś wielu translatologów:

Przekład nie tyle jest, ile musi być twórczością. Nie ma szans na dobry przekład, gdy tłumaczowi brak odwagi i kompetencji, by po mowie, na którą przekłada, swobodnie się poruszać, i by poruszać, równie swobodnie, tę mowę, gdzie i kiedy trzeba. [...] Zacząłem od aktu niewiary. Teraz – w co wierzę. Wierzę, że doczekam dnia, gdy przekład literacki, wewnętrznie sprzeczny i niemożliwy, będzie równoprawną dziedziną twórczości literackiej, gdy wydostanie się z cienia, wyjdzie z szafy i znajdzie miejsce w historii literatury, obok prozy, poezji i dramatu (Jarniewicz, 2018, s. 14-16).

W omawianym, fikcyjnym przecieź, wypadku nie można jednak na poważnie traktować stwierdzenia, że tłumaczenie to twórczość osobna. W wypadku Vázquezę osobność polega bowiem na odcięciu rzekomego przekładu od oryginału (nie zaś na osobnej metodzie (od)twórczej – jak

---

<sup>15</sup> Teza ta pojawia się w wielu pracach translatologicznych. Por. choćby: Tokarz, B. (1998). *Wzorzec, podobieństwo, przypominanie*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.

w stwierdzeniu Jarniewicza), a więc w zasadzie na tworzeniu osobnego, niezwiązanego<sup>16</sup> z pierwowzorem dzieła.

Powróćmy jednak na chwilę do kwestii edytorskich. Ów hołd, którego dopatruje się badacz twórczości De Santisa Hernán Maltz, ma być złożony „a un segmento del genero policial argentino en algunas ocasiones menospreciado, en contraste con otras colecciones »de quiosco« i serias” (Maltz, 2018a). W literaturze krytycznej wyróżnia się co najmniej dwa obiegi interesującej nas literatury, dla pierwszego reprezentatywne mają być właśnie serie wydawnicze *Cobalto* i *Rastros*, dla drugiego zaś ciesząca się większym prestiżem seria *El Septimo Circulo* (prowadzona w latach 1945-1956 przez Borgesa):

Al presentar una coleccion donde se ponía especial cuidado en respetar los textos, en traducirlos fielmente, la intencion era – repito – crear un espacio de lectura propio. Hasta ese momento esos relatos circulaban de dos maneras: o eran consumidos de un modo indiscriminado en el contexto de colecciones de policiales clasicas (La dama del lago de Chandler o El cartero llama dos veces de James Cain aparecion en El Septimo Circulo, algunas novelas de Goodis fueron publicadas en la Serie Naranja de Hachette) o estaban condenadas a circular en ediciones bastardeadas (Cobalto, Pandora, Rastros), con los textos podados, en malas traducciones. (Lafforgue & Rivera, 1977, s. 51-52).

Zatem wskazanie określonych wydawnictw i serii implikuje pewne informacje i konstatacje dotyczące gatunku, recepcji (przynależność do literatury popularnej), a także jakości przekładu wydawanych w ich ramach pozycji (stosunek Vázquez do pracy translatorskiej jest – jak już wspominałam – co najmniej nonszalancki). Zwrócenie się ku literaturze popularnej, i (poprzez samo wymienienie wydawcy) zaakcentowanie jej ważnego miejsca w uniwersum tekstowym, nie oznacza jednak w wypadku *Przekładu* rezygnacji z odniesień do twórczości przynależnej kulturze „wysokiej”, wśród których należałoby przynajmniej wymienić pojawiające się w roli mott i komentarzy fragmenty dzieł Borgesa, Dantego, czy de Saussure’a.

---

<sup>16</sup> Barańczak przekład nazywa dziełem „związanym”, a więc tym, którego ontologia zakłada relację odnoszenia się do oryginału. Barańczak, S.(2004). *Ocalone w tłumaczeniu: szkice o warsztacie tłumacza poezji z dodatkiem małej antologii przekładów-problemów*. Kraków: Wydawn. a5.



### 3. Wszechobecny przekład

Motyw książki pojawiający się nader często w powieści kryminalnej (zarówno na świecie, jak i w Argentynie), a także znamieny dla pisarstwa Borgesa (przypomnijmy choćby słynną *Bibliotekę Babel*, czy też *Pierre’a Menarda, autora Don Kichota*) zajmuje centralne miejsce także w twórczości De Santisa<sup>17</sup>. W *Przekładzie* motyw ów pojawia się zarówno jako: (1) intertekstualne odniesienie (cytat z konkretnych książek, dzieł literackich lub opracowań naukowych), jako (2) dzieło literackie będące obiektem badania lub przekładu, jako (3) twór/fenomen, który określa biografię związanej z nią postaci, (4) tworząc równocześnie swoiste uniwersum, w którym poruszają się bohaterowie, jako (5) zespół cech charakterystycznych np. gatunkowych (jak w przywoływanej wcześniej anegdocie z Vázquezem). Najistotniejszą kwestią (pośrednio wynikającą z wymienionych) jest jednak stymulowanie rozwoju fabuły (czy jej poszczególnych części) poprzez odwołanie do książek, które są (6) źródłem zagadki, tajemnicy. Książki są tłumaczone, badane przez pryzmat translologii i lingwistyki lub też traktują o przekładzie.

Na kartach powieści przewijają się zatem rozmaite pozycje, fikcyjne bądź rzeczywiste. Wśród nich znajdują się:

– książka *Historia tłumaczenia na Zachodzie*, autorstwa między innymi Riny Agri, Anny Despiny i Silvio Nauma, będąca w trakcie przygotowań – w procesie, który prawdopodobnie okaże się nieskończony, zważywszy na roszczenia wynikające z tytułu dzieła;

– tłumaczenie De Blasta *Zaginionego świata alchemii* autorstwa Kristoffa Nemboru – „Rosjanina mieszkającego w Paryżu, wciąż jednak piszącego w swoim języku ojczystym” (s. 20)<sup>18</sup>;

– jeszcze niezatytułowana biografia Johna Dee przygotowywana przez Valnera;

– powieść kryminalna *Nocna jaszczurka*, zagubiona, a następnie przetłumaczona przez Urugwajczyka Vazqueza;

– książka Kabliza o migrenie, zatytułowana *Głowa Gorgony* – przetłumaczona również przez De Blasta;

– fragment, który otwiera drugą część powieści, zaczerpnięty z „długiego poematu o upadku wieży Babel” (Ibidem, s. 66) autorstwa Ulisesa Drago;

<sup>17</sup> Por. Maltz (2018a, s. 96-104). Por. także: Konstatinova (2010, s. 29).

<sup>18</sup> Wszystkie cytaty według wydania De Santis (2006).

– wykład Anny Despiny na temat historii książki *Moja siostra i ja*, rzekomego wydanego pośmiertnie dzieła Fryderyka Nietschego (por. Ibidem, s. 56);

– książka Silvio Nauma wydana nakładem uniwersyteckiego wydawnictwa z Paryża, *Pieczeń Hermesa*, językoznawczy esej o alchemii (Ibidem, s. 63);

– książka *Skamieniali ludzie*, napisana przez pewnego lekarza po jego wizycie i badaniu snów górników w dawnej kopalni węgla w Puerto Esfige;

– książka opowiadań De Blasta, *Imiona nocy* [przyp.aut. *Imiona nocy* (hiszp. *Los nombres de la noche*) cechuje wyraźne podobieństwo z tytułem pierwszej powieści De Santisa, *Pałac nocy* (hiszp. *El palacio de la noche*)] oraz niewielki esej Nauma, *Inicjały de Saussure'a*, który opierał się „na teorii akrostychów, którą naszkicował w ostatnich latach życia Ferdynand de Saussure” (Ibidem, s. 70);

– Naum podczas wykładu na kongresie mówił o „*Liber Motus*, traktacie alchemicznym podpisanym przez niejakiego Altusa, traktacie, który składał się z piętnastu rycin bez tekstu” (Ibidem, s. 73);

– książka dr. Blanesa, „*Neurologia i tłumaczenie*, studium o konsekwencjach, jakie urazy mózgowie mogą mieć dla zdolności posługiwania się językami obcymi” (Ibidem, s. 77);

– „biografia Marsilia Ficino, napisana przez jakiegoś Anglika” (Ibidem, s. 120), którą De Blast znajduje, przeszukując pokój Riny Agri;

– książka o mitologii greckiej, którą De Blast pamięta z dzieciństwa i która pozwala mu wyjaśnić znaczenie słowa *Acheront*;

– książka, którą pisze sam komisarz Guimar, będąca archiwum historii miasta Puerto Esfige, zawiera ona odrębny rozdział poświęcony wydarzeniom z kongresu tłumaczy i przekładowi: „Wyjął pomarańczową teczkę i napisał na okładce *Język Acherontu*” (Ibidem, s. 140); ten tytuł jest w istocie taki sam, jaki wyobraża sobie De Blast dla potencjalnej książki napisanej wspólnie przez Nauma i Despinę: „Jadłem sam, myśląc o książce, która będzie się nazywała *Język Acherontu* i którą Ana i Naum podpiszą razem” (Ibidem, s. 146)<sup>19</sup>.

Najjaskrawszym przykładem obecności tematyki translatologicznej w powieści De Santisa są debaty postaci (akademików, praktyków przekładu) nad materią swojej pracy, przy czym zawodowe zainteresowania przekładają się na temperament poszczególnych bohaterów, określając ich rys psychologiczny. I tak, zajmujący się wiedzą ezoteryczną i zainteresowany mitycznym językiem henochiańskim Valner jest skłonny do ekscentrycznych zachowań, prawdopodobnie ma związek z lożą masońską (o czym świadczy noszona

---

<sup>19</sup> Wymieniam za Maltz (2018a).

przezeń biżuteria zawierająca symbole wolnomularskie: „Prawą rękę całkowicie zakryła woda, ale na lewej widać było pierścionki: księżyc, oko, osę i serce”, s. 39.), Naum, który odkrywa działanie języka Acherontu, wcześniej interesuje się również hermetyzmem, a jego pierwsza ważniejsza publikacja dotyczy teorii anagramów de Saussure’a<sup>20</sup>. Teoria de Saussure’a zanim odkryli ją poststrukturaliści uznana była wszakże za przejaw szaleństwa słynnego lingwisty: „mówiono nawet o pewnego rodzaju u szaleństwie, które opętało Saussure’a (np. Michel Deguy dostrzegął dwa przeciwstawne oblicza prac Saussure’a – z jednej strony był to racjonalizm *Kursu językoznawstwa ogólnego*, z drugiej – „szaleństwo” jego notatników)” (Dziadek, 2002)<sup>21</sup>.

Wczesne zainteresowanie Nauma koncepcją szwajcarskiego lingwisty (Naum poświęca mu pierwszy ważniejszy tekst naukowy) zdaje się zapowiedzią nie tylko zainteresowań badawczych tej fikcyjnej postaci, lecz także wytycza kierunek interpretacyjny lektury powieści: z jednej strony nakazuje – jak na powieść detektywistyczną przystało – szukać w tekście i świecie przedstawionym ukrytych znaczeń (by rozwiązać zagadkę), z drugiej – wskazuje na pewną koncepcję języka, w którym znaczenia „rozpleniają się” (w myśl sentencji *Les mots sous les mots* – a taki wszakże tytuł nosi praca Jeana Starobińskiego poświęcona anagramom de Saussure’a). Jak się okaże postaci z powieści zostają w szczególny sposób „zainfekowane wirusem” takiego rozpleniającego się języka. Przypomnijmy tymczasem, że idea saussurowskich anagramów legła u podstaw koncepcji tekstu (i znaku) wypracowanej przez Julię Kristevę, koncepcji, której obfitująca w rozmaite odniesienia intertekstualne powieść De Santisa zdaje się wiele zawdzięczać:

Anagramy de Saussure’a oraz ich komentarze autorstwa Starobinskiego i Romana Jakobsona stały się podstawą do prac Kristevej nad paragramatyczną koncepcją tekstu literackiego, która opierała się na przekonaniu o dokonującej się w tekście dystorsji, zniekształceniu znaków i ich struktur. Owa dystorsja miała wytwarzać nieograniczony nadmiar sensu w literaturze. Pod takim samym kątem reinterpretuje badaczka dzieło Michaiła Bachtina (w swych wspomnieniach określa go mianem postformalisty, który dokonał syntezy

---

<sup>20</sup> Tej ostatniej książki badacz miał się jednak wstydzić i wymazać ją z dorobku. Świadczy to o pragmatyzmie Nauma, który swoją silną pozycję w świecie akademickim zawdzięczał umiejętności lawirowania między naukowym racjonalizmem a zainteresowaniem mistycyzmem, ezoteryzmem, irracjonalnym wymiarem myśli lingwistycznej. Pragmatyzm i cynizm tej postaci odkrywa De Blast i Ana Despina. Naum przyczynił się do śmierci współpracowników po to, by opisać ich historię w kolejnej książce, która z pewnością stałaby się bestsellerem.

<sup>21</sup> Por. także: Dziadek (2006).

formalizmu i myślenia historycznego), wychodząc od jego pojęcia „dialogowości”, zastąpiła pojęcie „słowa” pojęciem „tekstu” i przekształciła ostatecznie „intersubiektywność” w „intertekstualność” – w ten sposób relacje między osobami zostały zastąpione relacjami między tekstami. Na bazie anagramów de Saussure’a Kristeva zbudowała swoją koncepcję „semanalیزی” [sémanalyse], która miała w o wiele szerszym stopniu niż semiologia i semiotyka podjąć krytykę sensu, jego elementów i rządzących nim praw. Rozwinięcie takich badań tekstowych było możliwe właśnie dzięki anagramom de Saussure’a, które: „wyznaczają logikę tekstową odmienną od tej, którą rządzi znak” (Zajac, 2018)<sup>22</sup>.

Mechanizmy przekładu wpisane są w sposób myślenia i postrzegania rzeczywistości przez głównego bohatera. Świat przedstawiony przez De Blista jest podwójnie nasemantyzowany, wszystko jest znakiem, który należy zinterpretować i przetłumaczyć nie tylko tak jak rozumieemy Pierce’owskie wskaźniki, lecz tak jakby wszędzie spotkać można było symbole:

Z książki Nemboru – którą przetłumaczyłem z niepotrzebną dbałością – nauczyłem się, że symbole czyhają na nas ukryte w różnych przedmiotach i że nie ma takiego miejsca – nawet na osiemdziesięciu kilometrach pustyni – gdzie oczy nie natknęłyby się na jakiś Znak, Literę albo Wiadomość<sup>23</sup> (s. 22-23).

W powieści dochodzi także do odwrócenia kierunku oznaczania. Język – abstrakcyjny system znaków, jak definiują go klasyczne teorie językoznawcze – okazuje się mieć działanie sprawcze, a zabójstwa (a raczej – jak się okazuje – samobójstwa) są namacalnym dowodem, realnym (konkretnym – by odwołać się do terminologii językoznawczej) wynikiem działania języka Acherontu<sup>24</sup>. To odwrócenie, a więc nadanie sprawczości językowi (i każdemu systemowi znaków) zapowiadają już pierwsze karty powieści. Gdy De Blast przemierza drogę do hotelu, obserwując przestrzeń z mapą w ręku, stwierdza: „Mapy to abstrakcyjne wersje pejzażu, ale podczas tej podróży wszystko działo się na odwrót i to pejzaż okazał się abstrakcyjną wersją mapy” (s. 16)<sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup> Por. także: Kristeva, J. (2017). *Séméiotikè. Studia z zakresu samanalizacji*. T. Stróżyński, tłum. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.

<sup>23</sup> W innym miejscu powieści pojawia się podobna anegdota: „Inni zrzucają winę na wiatr. Wyje i wyje, aż w końcu zaczyna się słyszeć słowa. Dyrektor muzeum twierdził, że podmuchy wiatru przekazują mu wiadomości alfabetem Morse’a” (s. 34.)

<sup>24</sup> Performatywność języka odsyła nas wprost do teorii aktów mowy Austina [Austin, J.L. (1962). *How to Do Things with Words*. Cambridge: Harvard University Press].

<sup>25</sup> Podwójna semantyzacja deklарowana przez narratorkę niejako prowokuje odbiorcę do stawiania hipotez wykraczających poza eksplicytnie dostępne w tekście sensy. Do refleksji skłaniają użyte

W powieści wielokrotnie jest mowa o rozmaitych publikacjach traktujących o przekładzie. Oprócz tych wspomnianych każdą część powieści poprzedza cytat z jakiegoś dzieła. I tak powieść otwiera Borgesowska żartobliwa anegdota o tłumaczach chińskiego filozofa, którzy radykalnie odmiennie przekładają oryginał. Fragment ten otwiera powieść konstatacją, która wprawia czytelnika w stan podejrzliwości wobec tekstu i dostępnych nam możliwości interpretacyjnych: “Wtedy, jak Paolo i Francesca, przestałem czytać. Tajemniczy sceptycyzm przeniknął do mojej duszy”. Przewrotność motta polega także na fakcie, iż mowa tu o zaprzestaniu czytania, a przecież czytelnik dopiero ma je rozpocząć. Drugą część powieści otwiera cytat z fikcyjnego poematu *Babel* Ulisesa Drago: “Język ojczysty: nie ma czegoś takiego. Rodzimy się w nieznanym języku. Reszta to powolne tłumaczenie”<sup>26</sup>).

#### 4. Język przed i po Babel

O dziele tym dowiadujemy się w powieści nieco później, gdy mowa o badaniach prowadzonych przez Nauma:

---

nazwy własne: miejsce akcji to miasteczko Puerto Esfige, a więc w swojej nazwie zawierające zagadkę (esfige – pol. Sfinks), dawna miłość narratora to Ana Despina – jej nazwisko jest imieniem, które nosiła także nimfa z greckiej mitologii, córka Posejdona i Demeter (słowo to bywa też używane jako określenie Afrodyty i Persefony; a po starogrecku znaczy tyle co kochanka lub pani domu), zaś główny bohater nazywa się Miguel De Blast – jego nazwisko mogłoby być zaczerpnięte z angielszczyzny i znaczyć tyle co “podmuch, wybuch”. I choć trudno w tym leksemie odnaleźć analogię do nazwanej nim postaci, to może warto podążając tym tropem przytoczyć angielskie określenie “a blast from the past” (pol. “powiew przeszłości” lub “stary przebój”), które korespondowałoby zarówno z retrospektywną narracją *Przekładu*, jak i z temperamentem i skłonnością do nostalgii głównego bohatera. HM zauważa natomiast nasemantyzowanie innych antroponimów: Julio Kuhn – organizator osobliwego kongresu, na który zjeżdżają się liczne osobistości z akademickiego marginesu – nosi nazwisko autora słynnej *Struktury rewolucji naukowej* (z pewnością odkrycie języka Acherontu wywołałoby naukową rewolucję), natomiast Ulisses Drago, autor poematu o wieży Babel, ma personalia łączące w jedno bohatera Joyce’owskiego z hollywoodzkim wyobrażeniem osiłka (Ivan Drago – ta postać pojawia się w innej powieści De Santisa – takie personalia nosi postać rosyjskiego boksera z filmu pt. *Rocky* w reżyserii J.G. Avildsena, według scenariusza Sylwestra Stallone’a): “una sugestiva convivencia entre *Ulises* de Joyce y *Rocky* de Stallone” (Maltz, 2018a, s. 40).

<sup>26</sup> Słowa Drago przypominają tezę postawioną przez Jaquesa Derridę (który *nota bene* jest przecież także autorem translatologicznego eseju o wieży Babel), głoszącą „mam tylko jeden język i nie jest to mój język” i wyłożoną w autobiografizującym eseju filozofa. I choć poruszony przez Derridę problem dotyczy języka skolonizowanej społeczności, to warto wskazać jednak niektóre wątki interpretacyjne w powieści De Santisa, które wiodą nas ku refleksji Derridiańskiej (a więc ku niektórym założeniom metody dekonstrukcyjnej). Por. Derrida, J. (1998).

W jednym ze szpitali trafił na Hiszpana, Ulisesa Drago, który od lat pisał długi poemat o upadku wieży Babel. Drago mówił niezrozumiałym, wymyślonym przez siebie językiem, ale swoje wizje wieży zapisywał po hiszpańsku. Naum opublikował kilka artykułów o Drago i o związkach między poematem a wymyślonym językiem. Podejrzewam, że ta ukrywana książka to połączenie eseju i fikcji, gdzie Drago oprowadza go po ruinach wieży Babel (s. 66).

Mowa tu zatem o micie założycielskim przekładoznawstwa, przewijającym się wciąż w pismach translatorów i filozofów przekładu (Majdzik, 2014). Co ciekawe motyw upadku Babel powraca kilkakrotnie w powieści w różnych odsłonach: język Acherontu ma być tym, którym posługiwano się przed upadkiem wieży, język henochiański raz jest uznawany za ten sam pierwotny język, którym mają się posługiwać aniołowie, innym razem natomiast za język sztuczny wykorzystany przy konstruowaniu maszyny do tłumaczenia.

Po upadku Babel ludzkość skazana jest na przekład, a więc na ciągłe "rozmijanie się" z sensem. Hermeneutyka widzi w przekładzie zbliżanie się do oryginału, niejako oscylowanie wokół niego (Tokarz, 1998; Majdzik, 2013). W wydaniu Gadamerowskim natomiast – ograniczanie sensów ewokowanych przez oryginał poprzez dokonany wybór translatorski:

[...] nikt nie może wątpić, że chodzi o interpretację, a nie o zwykłe powtórzenie. Od strony obcego języka pada inne, nowe światło, oświetlając czytelnikowi tekst. Wierność tłumacza nie może usunąć zasadniczej odmienności języków. [...] Jak każda interpretacja przekład przejawia. Tłumacz musi wziąć na siebie takie przejawienie. Nie może pozostawić otwartymi spraw jemu samemu niejasnych. Musi się zdeklarować. [...] Musi jasno powiedzieć, jak sprawę rozumie. (Gadamer, 1993, s. 522)

Z kolei derridiańska koncepcja przekładu eksponuje raczej moment nie tylko wieloznaczności, lecz także otwartości znaczenia, którą najlepiej wyraża pismo (czego dowodzi Derrida w eseju poświęconym mitowi wieży Babel; Derrida, 2009):

Derrida posługuje się Benjaminowską koncepcją przekładu jako drugiego życia oryginału, by pokazać, jak przekład modeluje i poszerza oryginał, który ma w sobie przestrzeń oczekiwania na przekład, nawet jeśli nigdy nie zostanie przełożony, albowiem zawsze jest projektem niedokończonym, otwartym, potrzebującym dopełnienia. Tłumacz staje się w tym ujęciu dawcą życia, zapewnia dziełu i językowi dalszy ciąg egzystencji, [...] język odnawia poprzez odbicie w zwierciadle innego języka, dzięki czemu ujawniają się związki między

językami i tworzą nowe przestrzenie znaczenia. [...] Przekład nie jest transferem sensu czy reprezentacji, ale odegraniem wydarzenia wspólnoty języków, obietnicą ich pogodzenia, zjednoczenia (Bukowski & Heydel, 2009, s. 34)<sup>27</sup>.

W *Przekładzie* De Santis konfrontuje czytelnika z filozoficznymi ideami i religijno-metafizycznymi mitami, wprowadzając w życie (w świat przedstawiony) idee języka doskonałego i ideę nieskończonej semiozy. Obie koncepcje prowadzić mają do impasu lub śmierci, z których wyzwolić się pozwala jedynie zdroworoządkowe rozumienie translacji<sup>28</sup>, bądź wybór skrajności: bełkotu lub całkowitego zaniechania komunikacji – milczenia.

I tak w powieści przedstawiono historię pewnej tłumaczki, którą zawładnęła konieczność przekładu. Poszukiwała ona wciąż właściwego słowa, by wyrazić znaczenie oryginału. Poszukując idealnego przekładu, zbliżała się jednak tylko do oryginału, nie osiągnąwszy nigdy idealnej ekwiwalencji. Wedle hermeneutycznej teorii translacji jest to oczywiście sytuacja dla przekładu typowa. Przekład jest nieidealny (gdyż absolutna równoznaczność oznaczałaby paradoksalnie brak przekładu) i polega na zbliżaniu się do oryginału, który stanowi dlań punkt odniesienia i referencji (Tokarz, 1998; Majdzik, 2013). Spisany/wykonany przekład stanowi dowód podjętego wyboru i prezentuje jedną z wielu możliwości tekstowej realizacji tłumaczenia. Tłumaczka, o której

---

<sup>27</sup> A chcąc uściślić tę refleksję należałoby dodać jeszcze: „W przekładzie – wzorcowo – język nie odnosi się bowiem do rzeczy, lecz do samego siebie, nie opiera się na pozajęzykowej i od języka niezależnej podstawie, zatem każdy tekst już jest przekładem, a słowa odnoszą się zawsze tylko do innych słów. To, co własne, otwiera się na obcość, „ja” otwiera się na Innego, bowiem to, co własne, okazuje się przyswojonym obcym. Ujawnia się paradoks języka ojczystego: jego obcość jest fundamentem przekładu [por. stwierdzenie autorstwa fikcyjnego U. Drago: „Rodzimy się w nieznanym języku. Reszta to powolne tłumaczenie”, s. 43 – przyp. K.M.P.]; nie mamy więc do czynienia z aktem przyswajania, lecz wyobcowania siebie i własnego języka” (Bukowski & Heydel, 2009, s. 34).

<sup>28</sup> Gwoli ścisłości należałoby wspomnieć, że również Derrida zakładał ograniczenie mnożenia *signifiant* w akcie przekładu: „Owe ciągi znaczeń, „chaînes des signifiants”, nie mają końca, gdyż działa tu podstawowy mechanizm *différance*, różnicy i zarazem „odroczenia” ostatecznej decyzji o znaczeniu. Mechanizm takiej lektury mógłby być podstawą do zdefiniowania istoty przekładu w ogóle, a przekładu międzyjęzykowego w szczególności: słowo generuje inne słowo. Jednakże przekład, jak zauważa sam Derrida w *What is a „Relevant” Translation?*, musi być wobec oryginału również w sensie ilościowym, „nie może być parafrazą, eksplikacją, eksplicytacją, analizą etc.” [...]. Oznacza to, czego Derrida nie mówi wprost, że w przekładzie ów łańcuch znaczeń generujących kolejne znaczenia musi zostać – przynajmniej w fizycznym sensie – przerwany, musimy zdecydować się na ograniczenie tego, co w postulacie dekonstrukcji miało być otwarte – co stawia pod znakiem zapytania możliwość specyficznie dekonstrukcjonistycznej teorii przekładu” (Brzozowski, 2011, s. 36-37).

mowa przekłada jednak dalej (ustnie), tworząc niekończący się łańcuch semiozy:

W latach pięćdziesiątych Kabliz miał pacjentkę, która była specjalistką od tłumaczenia symultanicznego. Jej problemy zaczęły się na jakiejś konferencji, gdy zupełnie zgubiła wątek wypowiedzi francuskiego dyplomaty. Od tej chwili, słysząc jakieś słowo, musiała je przetłumaczyć. Kobieta nazywała echem ów głos, który nie pozwalał jej myśleć tylko w jednym języku. Nawet w snach każdemu słowy towarzyszyły jego odpowiedniki. Ale równocześnie echo dawało różne możliwości, nie było jednoznaczne, zmuszało ją do poszukiwań, podejmowania decyzji w gąszczu synonimów i parafraz. Poszukując sposobu na wyleczenie, Kabliz skonsultował się z pewnym inżynierem, który w laboratorium Uniwersytetu Moskiewskiego pracował nad maszyną do tłumaczenia. [...] “Mózg mojej pacjentki to popsuta maszyna do tłumaczenia – powiedział. – Jak sprawić, żeby przestał tłumaczyć?” [...] “Przekonałbym moją maszynę, że istnieje tylko jeden prawdziwy język”, stwierdził. [...] “Trzeba przenieść się w czasie. Trzeba cofnąć pacjenta do momentu, kiedy przedmioty i słowa odpowiadały sobie, kiedy istniał tylko jeden sposób na przetłumaczenie wszystkiego, kiedy jeszcze nie zburzono wieży Babel” (s. 30-31).

Przekład staje się zatem koniecznością, a niepewność znaczenia – udręką. Znaczenie „rozplecia się”, uniemożliwiając podjęcie ostatecznej decyzji. Nie przez przypadek zapewne w ową pułapkę (nie)przekładalności wpada tłumacz ustny. Wedle założeń dekonstrukcjonizmu mechanizm przekładu zdaje się w przypadku obu typów tłumaczenia (ustnego i pisemnego) podobny, a mowa (wedle Derridy) wpisana jest w „szerszą strukturę pisma” (Kopka, 2012, s. 64), jednak właśnie przedstawienie sytuacji domniemanej symultaniczności mowy i myślenia (a w tym przypadku – symultaniczności przekładu) obnaża iluzję tradycyjnej metafizyki (iluzoryczność tę neguje istnienie w powieści języka doskonałego – ten jednak prowadzi do śmierci) wedle której słyszenie własnej mowy ma potwierdzać obecność *logosu* dla siebie<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Tłumaczenie ustne ponadto nie pozwala na posłużenie się graficznym zapisem (wyróżnieniem czy modyfikacją słowa/frazy), który mógłby sugerować wieloznaczność słowa. (por. słowo Babel z eseju Derridy pt. *Dwie wieże*, 2009). Ostatecznie „to, co jest niemożliwe do uchwycenia w mowie, może udostępnić się jedynie w piśmie. „Pismo” (*écriture*) jest w ujęciu dekonstrukcjonizmu przede wszystkim sposobem istnienia tego, co filozofia poddaje stłumieniu” (encyklopedia PWN: dekonstrukcjonizm). Por. Rachwał, T., Sławek T. (1992). *Maszyna do pisanania. O dekonstruktywistycznej teorii literatury Jacquesa Derridy*. Warszawa: Rój. Logocentryczna metafizyka – jak stwierdzał Derrida – podporządkowuje wszelki zamysł *logosowi*, a zatem i wywyższa mowę względem pisma: „tak, aby system słyszenia własnej mowy wziął we władanie całą historię, kreując tym samym ideę początku świata; który opierałby się na



Ostatecznie ulgę powieściowej pacjentce dr. Kabliza przynieść ma przeniesienie w przeszłość za pomocą hipnozy. Tłumaczka ma powrócić do czasów języka Babel, który – jak wiemy – ma nie tylko być wspólnym językiem ludzkości, a także językiem, w którym znaczenia nie rozpleniają się, za pomocą którego da się dotrzeć do transcendentnej idei (por. Derrida)<sup>30</sup>.

Ów pradawny język odkrywają w powieści badacze starych ksiąg i martwych języków („Język wcześniejszy niż wieża Babel. Język, w którym Adam nazywał przedmioty. Język doskonały”, s. 117). Temu wąskiemu gronu udaje się poznać język Acherontu – zapisany niegdyś przez Dantego w jego *Boskiej Komedii* – jednak posługiwanie się nim sprowadza na nich śmierć. Valner, Rina Agri, Naum po przemówieniu w języku Acherontu popełniają samobójstwo, Zúñiga – wpada w śpiączkę. Język, który nie używany pozwala żyć wiecznie, zaczyna przejmować kontrolę nad postaciami i prowadzi do ich śmierci („od pewnego momentu to nie człowiek mówi językiem, tylko język przemawia przez człowieka”). Mówiąc nim, należy włożyć do ust monetę, którą płaci się Charonowi za przewiezienie przez Styks („Trzeba mówić nim trzymając w ustach monetę i stojąc blisko wody [...] Wtedy zaczynają się wizje. Język jest jak wirus. Język opowiada jedną i tę samą historię. Język Acherontu to zaproszenie do przekroczenia rzeki. Jeśli ktoś powstrzyma się przed używaniem go, jeśli ktoś go opanuje, tajemnica się odsłania”).

Posługiwanie się językiem Acherontu, a więc dotarcie do *logosu*, kończy się śmiercią. Jedynie tabuizacja – a więc milczenie w języku Acherontu –

---

różnicy między wnętrzem a zewnątrz, między transcendentnością a empiryzmem, między mową a pismem” (Kopka, 2012, s. 58). Warto także rozważyć kategorię pisma w związku z mitem o upadku Babel. Wieża miała być zbudowana z cegieł (w przeciwieństwie do innych budowli – z kamienia) lub też z kamiennych tabliczek [słowo *lēbenah* oznacza „cegłę” lub „tabliczkę do zapisania”]: „[...] budowniczy uważają bowiem, że dzięki zabiegom prokurującym „uczynienie sobie imienia” unikną rozproszenia, które na pewnym etapie staje się jednak faktem. Jak słusznie wskazuje André LaCocque, we wspomnianej już monografii poświęconej opowiadaniu o Babel, w rozdziale pod wymownym tytułem „Bablejska neuroza [*The Babelian Neurosis*]”, u samych korzeni projekcji Babel działa psychologiczny efekt strachu budowniczych, przybierający aspekty: (1) niepokoju oddzielenia, rozproszenia [...] (2) chronofobii kojarzącej strach przed zmiennością z lękiem przed śmiercią i prowadzącej do projekcji siebie w ciało społeczne [...]. Solidna struktura, w której scalają się jednomyślność i jednogłośnie budowniczych ma znaleźć swój wyraz w totalnych rozmiarów budowli ceglanej spajającej w sobie nazwę i miejsce, co uwidacznia się na poziomie leksykalnym. [...] Bóg, w odpowiedzi na zapędy budowniczych, uruchamia się, niepozwalając na swe umiejscowienie: jest On w-ruchu. Bożym posunięciem wobec konstruktorów jest stwórcze nazwanie tego ruchu, a nie dopuszczenie do ustalenia Siebie w samozwańczym miejscu Boga” (Lis, 2008, s. 78-79).

<sup>30</sup> Por. derridiańska krytyka metafizyki obecności.

chroni przed śmiercią na skutek bluźnierstwa<sup>31</sup>. Z drugiej strony niemalże równie opresyjne jest bycie wydanym na męki wiecznej interpretacji (jak pacjentka dr. Kabliza).

Język Acherontu okazuje się zabójczy, posługiwanie się nim ma prowadzić do wizji, wzywającej do przekroczenia Styksu, jednak – jak w swojej wizji stwierdza Zúñiga: „To nie jest rzeka [...] Teraz widzę dobrze. To bagno” (s. 109). Podobnie w micie o upadku wieży Babel zawarta jest wizja antyutopii (świat, w którym włada jeden język nie jest więc światem doskonałym):

Należałoby topos Babel nazwać ściślej: już to Antytoposem, ze względu na antyutopijny charakter „miasta i wieży”, które w zamierzeniu miało przeciwdziałać rozproszeniu, a stało się miejscem pomieszania i rozproszenia, już to dystoposem, piętnującym i piętnowanym przez kolejne tysiąclecia w rozmaitych kontekstach kulturowych jako „Babilon”. (Lis, 2008, s. 65).

W przekładzie łańcuch semiozy w końcu zostaje przerwany. Jednak zbyt dalekie odejście od oryginału w akcie interpretacyjnej wolności może prowadzić do bełkotu. To niebezpieczeństwo uosabia Miguel – pacjent doktora Blanesa, który po wypadku odczuwa przymus tłumaczenia wszystkiego, co usłyszy:

Natychmiast dostał karteczkę:

*Objects in mirror are closer than they appear.*

Miguel przetłumaczył bez wahania:

– Obiektyw i mirra zamykają się, a tam tapir. (s. 89)

Miguel przestaje tłumaczyć dopiero w konfrontacji z językiem Acherontu. Jednak ten nie tyle uleczył go z osobliwej „przypadłości”, lecz raczej spowodował rodzaj paranoi: pacjent przestał tłumaczyć, lecz najwyraźniej wciąż słyszał „w głowie” słowa wypowiedane w tym osobliwym języku, dlatego w końcu Miguel zalał uszy woskiem<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> O wadze milczenia niejednokrotnie wspomina w powieści Naum. Stwierdza on, iż prawdziwie istotnym wyzwaniem dla badacza przekładu jest „przełożenie” sposobu, w jaki milczy się w danym języku.

<sup>32</sup> Bełkot może być rozumiany zarówno jako nieograniczona semioza prowadząca *ab absurdo*, a także jako wynik (i symbol) językowego rozproszenia po upadku Babel (dlatego Miguel milknie, gdy słyszy ów mityczny pierwotny język ludzkości). Wypowiedzi Miguela przypominają chorobliwą echolalię, którą zapowiada (tak jak katastrofę wieży) wieloznaczna nazwa *Babel*: „[...] [czasownik *bā'lal* – K.M.P] zakłada istnienie pewnych języków, być może jakiś form, które wchodzą lub wejdą w ich skład – czy też składniki jednego języka – albo po prostu bełkot. To ostatnie znaczenie, *bełkotać* znajdujemy w leciwym leksykonie Geseniusa [...].

Akademicka dyskusja, jaka przetacza się przez powieść De Santisa i ta, którą próbowałam odtworzyć, jest niezwykle istotna dla powieści, lecz zostaje także skontrastowana z potocznym i zdroworozsądkowym myśleniem oraz z codzienną praktyką wielu tłumaczy. Pierwsze reprezentuje komisarz Guimar, wskazując nie tylko na ludyczność komunikacji międzyludzkiej, lecz także na jej wymiar społeczny. Świat jednego języka oznacza brak potrzeby komunikowania, ustalania znaczeń, słowem przekładu (choćby – jak z wypowiedzi Guimara wnioskujemy – byłby to przekład intralingwalny):

Gdybyśmy musieli nazwać rzeczy tylko raz, gdyby starczało tylko jedno słowo, żeby wszystko wyjaśnić, życie w tym mieście byłoby nie do zniesienia. Wszyscy by milczeli, w barze, u fryzjera. Tutaj nikt nie mówi wprost ani nie wybiera prostej drogi. Wie pan, jaki jest jedyne doskonały język? Taki, który pomaga zabijać czas. (s. 117)

Drugie natomiast odnajdziemy w wypowiedziach praktyków przekładu (np. Vázquez o tłumaczeniu powieści kryminalnych) i ich działalności – De Blasta nie zajmują szczególnie naukowe debaty, często przyznaje się do własnej niewiedzy („W piwnicy baru wybranego przez Nauma przedstawiłem towarzystwu książkę Inicjały de Saussure’a – której nie zrozumiałem”, s. 70-71), a mimo to tłumaczy teksty z rozmaitych języków i dziedzin.

Problematyka translatoryczna pojawiająca się w powieści De Santisa dotyczy zarówno świata przedstawionego (zależnego od mechanizmów translacji i działania języka; lecz także świata nasemantyzowanego, w którym interpretacja i zdolności translatoryczne są istotne, by odkrywać liczne sensy) i fabuły (opartej na konieczności wyjaśnienia – wytłumaczenia – zagadki), bohaterów literackich (tłumaczy; podmiotów interpretujących, próbujących rozwikłać zagadkę), zawartości ideowej dzieła i ewokowanych przez nią idei i koncepcji związanych z fenomenem przekładu, intertekstualnych odniesień (do dzieł literackich, naukowych; konkretnych badań i poglądów; przekładu i przeniesienia gatunku na dany grunt narodowy; transferu wyznaczników gatunkowych – postmodernistyczne czerpanie z określonych poetyk

---

Inaczej mówiąc, pomieszanie zakłada więc stan uprzedni rozdzielenia elementów mieszanych, albo też otwarcia czegoś, co stanie się częścią. [...] „Pomieszenie” języków w opowiadaniu biblijnym byłoby skutkiem Jego [Boga – K.M.P.] obecności, lub raczej Jego rozchodzącego się głosu. Budowniczy słyszeli tam głos Boga i doświadczyli czegoś tak obezwładniającego, że zabrakło słów – w stanie „rozproszczenia” uwagi „mieszali” je i „mylili”, mieli słowa w ustach, poszukując ich „bełkotali” – przejści grozą.” (Lis, 2008, s. 80-81). Więcej interpretacji biblijnej opowieści o wieży Babel przywołuje Radosław Lis (Ibidem).

gatunkowych), w zakresie tematykacji problematyki translatorycznej przez postacie fikcyjne<sup>33</sup>. Autor obraca się w kręgu wielu idei przekładoznawczych (mniej lub bardziej aktualnych, a nawet tych o już tylko historycznym znaczeniu), nie oferując idealnie spójnej koncepcji przekładu, kreuje świat, którego jest on jednak podstawą. Postępuje więc w myśl przywoływanego już twórczego *credo*: „nie to jest najważniejsze, kto wymyśli bardziej wyrafinowaną zbrodnię, ale to, czyj świat jest ciekawszy”.

## Bibliografia

- Ayala Gauna, V. (1979 [1955]). *Intención. Los casos de Don Frutos Gómez*. Buenos Aires: Huemul.
- Barańczak, S. (2004). *Ocalone w tłumaczeniu: szkice o warsztacie tłumacza poezji z dodatkiem małej antologii przekładów-problemów*. Kraków: Wydawn. a5.
- Borges, J. L. (1974 [1953]). *El escritor argentino y la tradición*. W: Idem: *Obras Completas 1923-1972*. Barcelona: Emecé. Wersja online: <http://www.jcortazar.udg.mx/sites/default/files/JL%20Borges%20Discusiones.pdf> [dostęp 12.02.2020].
- Brzozowski, J. (2011). *Stanąć po stronie tłumacza. Zarys poetyki opisowej przekładu*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bueno M., Orłowska N. (2016). Los anticuarios de Pablo De Santis y la tradición del gótico en la literatura argentina. *Romanica Silesiana*, 11/2, 43-51.
- Bukowski P., Heydel M. (2009). *Przekład – język – literatura*. W: *Współczesne teorie przekładu. Antologia*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Close, G. (2013 [2008]). *Contemporary Hispanic Crime Fiction: A Transatlantic Discourse on Urban Violence*. New York-Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Close, G. (2004). *Translators Slain at Seaside*. W: *Latin American Detective Fiction: New Readings* (s. 11-22). Manchester: Manchester Metropolitan University Press.
- De Santis, P. (2019, 19 października). *Najistotniejsza jest osobista mitologia*. [Z Pablem De Santis rozmawiają Katarzyna Kazimierowska i Karolina Wigura] „Kultura Liberalna”, 40/2019. Dostępne w internecie: <https://kulturaliberalna.pl/2009/10/19/najistotniejsza-jest-osobista-mitologia-z-pablem-de-santis-rozmawiaja-katarzyna-kazimierowska-i-karolina-wigura/> [dostęp: 13.02.2020].
- De Santis, P. (2006). *Przekład*. T. Pindel, tłum. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- De Santis, P. (1998). *La traducción*. Buenos Aires: Planeta.
- Derrida, J. (2009). *Dwie wieże*. A. Dziadek, tłum. W: *Współczesne teorie przekładu. Antologia*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

---

<sup>33</sup> Ze względu na bogactwo motywów związanych z szeroko rozumianym przekładem i translatologią w szkicu tym przedstawiono jedynie wybrane motywy i idee związane z fenomenem przekładu. Zrezygnowano również z analizy polskiego przekładu powieści.

- Derrida, J. (1998). Jednojęzyczność innego, czyli proteza oryginalna. A. Siemek, tłum. *Literatura na świecie*, 11-12/1998.
- Dziadek, A. (2006). *Anagramy Ferdynanda de Saussure’a — historia pewnej rewolucji*. W: Idem: *Na marginesach lektury. Szkice teoretyczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Dziadek, A. (2002). *Od polityki i teorii do literatury. Wokół "Théorie d'ensemble" grupy Tel Quel*. „Przestrzenie teorii”, 105-117.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Prawda i metoda: zarys hermeneutyki filozoficznej*. B. Baran, tłum. Kraków: Inter Esse, s. 522.
- Guiñazú, M. C. (2005). La intriga policial como trompe l’oeil en las novelas de Pablo de Santis. *ConNotas. Revista de crítica y teoría literarias*, 4/5, 51–64.
- Jarniewicz, J. (2018). *Tłumacz między innymi. Szkice o przekładach, językach i literaturze*. Wrocław: Ossolineum.
- Konstatinova, I. (2010). Borgesian Texts, Murders, and Labyrinths in “Filosofía y Letras” by Pablo De Santis. *Variaciones Borges*, 29, 161–76.
- Konstatinova, I. (2006). Detectives, Secret Societies, and Translators: The Mysteries of La traducción by Pablo De Santis. *Monographic Review/Revista Monográfica*, 22, 196-206.
- Kopka, A. (2012). O logocentryzmie, czyli wstęp do zrozumienia filozofii Jacques’a Derridy. *Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ*, 5 (2/2012).
- Kraskowska, E. (2018). Kryminał akademicki. *Forum poetyki*, lato 13/2018. Wersja online: [http://fp.amu.edu.pl/wpcontent/uploads/2018/10/EKraskowska\\_Kryminal\\_Akademicki\\_ForumPoetyki\\_13\\_2018.pdf](http://fp.amu.edu.pl/wpcontent/uploads/2018/10/EKraskowska_Kryminal_Akademicki_ForumPoetyki_13_2018.pdf) [dostęp: 13.02.2020].
- Lis, R. (2008). *Antytopos Babel. Groza i pomieszanie w miejscowości (bez) Boga*. W: Olkusz, K./ Szymczak-Maciejczyk, B. (Red.), *Groza i postgroza*. Kraków: Ośrodek Badawczy Facta Ficta.
- López Santos, M. (2010). El género gótico. ¿Génesis de la literatura fantástica?. *Biblioteca Virtual Cervantes*. Wersja online: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-genero-gotico-genesis-de-la-literatura-fantastica/html/458dbc94-a0f8-11e1-b1fb-00163ebf5e63\\_6.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-genero-gotico-genesis-de-la-literatura-fantastica/html/458dbc94-a0f8-11e1-b1fb-00163ebf5e63_6.html) [dostęp 10.01.2020].
- Majdzik, K. (2014). Światła wieży Babel. Nad metaforą języka i przekładu. W: Fast, P. (Red.), *Strategie translatorskie. Od modernizmu do (post)postmodernizmu* (s. 27-56). Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.
- Majdzik, K. (2013). Tożsamość przekładu i przestrzeń różnicy. W: Fast, P. (Red.), *Przekład – kolonizacja czy szansa?* Katowice: „Śląsk”.
- Maltz, H. (2018). Traducir el policial: Aproximaciones al género en “La traducción” (1998), de Pablo De Santis. *RILCE Revista de Filología Hispánica*, 2018/34.1, 240-261.
- Maltz, H. (2018a). *Pablo De Santis y el género policial*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras [praca doktorska]. Wersja online: [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/80558/CONICET\\_Digital\\_Nro.4](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/80558/CONICET_Digital_Nro.4)

- 0a2ceaf-41ea-42a5-a1a2-4abe1fca4094\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y. [dostęp: 13.02.2020].
- Maltz, H. (2017). Libros, letrados, enigmas y edificios en dos novelas policiales de Pablo De Santis. *Études romanes de Brno* 38 /2017/2, 133-149.
- Néspolo, J. (2007). Escrituras parasitarias: el factor Borges en cuatro novísimos narradores argentinos (Jorge Consiglio, Marcelo Damiani, Pablo De Santis, Marcos Herrera). *Boletín de Reseñas Bibliográficas*, 9/10, 153-162.
- Pellicer, R. (2002). Libros y detectives en la narrativa policial argentina. *Hispanamérica*, 93, 3-18.
- Piglia, R. (2005). *Lectores imaginarios*. W: Idem: *El último lector* (s. 77-102). Buenos Aires: Anagrama.
- Piña, C. (2013). La incidencia de la posmodernidad en las formas actuales de narrar. *Cuadernos del CILHA*, 19, 16-37.
- Pluta, N. (2012). *La sombra del crimen. De la influencia del género criminal en la narrativa hispanoamericana del cruce de los milenios*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Pluta, N. (2010). La narrativa policial posmoderna y el cuestionamiento del compromiso: el caso de Edmundo Paz Soldán. *Castilla. Estudios de Literatura*, 1 (2010), 392-407.
- Teobaldi, D. (2010). La novela policial argentina contemporánea. Las transformaciones del género. W: Teobaldi, D. / Mosello, F. (Red.), *Imaginarios literarios y culturales. Géneros y poéticas* (s. 15-32). Córdoba: Villa María: Del Copista, Ediciones del Instituto Académico-Pedagógico de Ciencias Humanas.
- Tokarz, B. (1998). *Wzorzec, podobieństwo, przypominanie*. Katowice: Wydawnictwo "Śląsk".
- Valenzuela, L. (2013). Novela negra, novela azul, novela parda. *América. Cahier du Criccal*, 43/2013 (Le Crime, vol. 1), 27-36. Wersja online: <https://journals.openedition.org/america/918#tocto1n5> [dostęp 15.02.2020].
- Zajac, J. (2018). A BLAST FROM THE PAST (JULIA KRISTEVA: 'SÉMÉIOTIKE'). *ArtPapier*, 15 lutego 4 (340). Wersja online: <http://artpapier.com/index.php?page=artykul&wydanie=342&artykul=6642&kat=15> [dostęp: 13.02.2020].

## Критерії відбору та первинна обробка емпіричного матеріалу паралельного корпусу юридичних текстів

Selection Criteria and Initial Processing of Empirical Material  
for a Parallel Corpus of Legal Texts

Svitlana MATVIEIEVA / Світлана МАТВЄЄВА<sup>1</sup>

National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine)

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (Україна)

### Abstract


The article deals with the formation of criteria for the primary selection of legal texts for the English-Ukrainian parallel corpus of legal texts. The author has developed a classification of legal texts on the basis of the style and text genres, taking into account the types of legal acts, and makes an attempt to combine legal and linguistic characteristics applicable to the classification of legal documents. The article proposes the structure of the metadata card for corpus texts (original and translation), which are tested on text samples. The need for metatext data and extra-linguistic information for working with corpus texts is substantiated in the article.

**Keywords:** genre classification, parallel corpus, metadata, document card, legal text

### Анотація

Статтю присвячено питанню формування критеріїв первинного відбору правничих текстів для англо-українського паралельного корпусу юридичних текстів. Автором розроблено класифікацію юридичних текстів за ознаками сфери обслуговування й жанрів текстів із урахуванням типів нормативних актів, що становить спробу поєднання юридичних та лінгвістичних характеристик, які застосовуються до класифікації юридичних документів. У статті запропоновано структуру картки метаданих корпусних текстів

---

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-8357-9366>.

(оригіналу та перекладу), котру апробовано на текстових зразках; обґрунтовано необхідність метатекстових даних та екстралінгвістичної інформації для роботи з корпусними текстами.

**Ключові слова:** жанрова класифікація, паралельний корпус текстів, метадані, картка документу, юридичний текст

#### **Streszczenie**

Artykuł poświęcony jest sformułowaniu kryteriów pierwotnego wyboru tekstów prawnych dla angielsko-ukraińskiego korpusu równoległego tekstów prawnych. Autor opracował klasyfikację tekstów prawnych na podstawie stylu i gatunku tekstu, z uwzględnieniem rodzajów aktów normatywnych oraz podejmuje próbę połączenia charakterystyk prawnych i językowych, mających zastosowanie przy klasyfikacji dokumentów prawnych. W artykule zaproponowano strukturę karty metadanych dla tekstów korpusowych (oryginału i tłumaczenia), która została przetestowana na próbkach tekstowych. W artykule uzasadniono także potrzebę uwzględnienia danych metatekstowych i informacji pozajęzykowych przy pracy z tekstami korpusowymi.

**Słowa kluczowe:** typologia gatunkowa, korpus równoległy, metadane, karta dokumentu, tekst prawny

## **1. Вступ**

Активне застосування корпусного підходу в лінгвістичній науці та використання здобутків корпусної лінгвістики в мовній теорії та практиці вимагає вирішення низки питань, які до сьогодні не отримали достатньої уваги дослідників. Серед таких питань і проблема укладання й використання паралельних корпусів текстів із українською мовою як мовою перекладу.

На сьогодні у мовознавстві проблемам паралельних іноземно-українських корпусів присвячено невелику кількість робіт, у яких розглянуто окремі питання укладання, структури та використання паралельних корпусів. У цій царині працюють українські та зарубіжні дослідники, які розробляють та вивчають паралельні корпуси з українською мовою, а саме: англійська/українська – Т. Анохіна (2018), Т. Бобкова (2008), Ю. Дем'янчук (2017), Н. Леміш (2018, 2019), болгарська/українська – О. Сірук, І. Держанський (2013), польська/українська – Н. Коциба (2016), російська/українська – О. Тищенко-Монастирська, М. Шведова, Д. Січінава (2011), декілька мов/українська – Н. Дарчук (2017), К. Лебедев (2012) та інші.



Метою розвідки є розробка критеріїв відбору та принципів первинної обробки текстів для англо-українського паралельного юридичного корпусу.

Заявлена мета вимагає вирішення таких завдань:

- встановити основні критерії відбору юридичних текстів англійською мовою та їхніх перекладів українською;
- розглянути основні принципи первинної обробки корпусних текстів;
- розробити картку метаданих юридичних текстів, що включаються до корпусу.

Об'єктом нашого дослідження є пілотний англо-український паралельний корпус юридичних текстів, укладений з правничих документів англійською мовою та їхніх перекладів українською. Предмет роботи – екстралінгвістичні показники текстів англо-українського юридичного паралельного корпусу.

## **2. Критерії відбору юридичних текстів**

При укладанні будь-якої бази даних виникає необхідність унормування принципів і підходів до відбору одиниць для такої бази. Не є виключенням і корпус текстів, до складу якого мають увійти тільки ті тексти, які відповідають певним встановленим критеріям. Ці критерії є не випадковим набором вимог, а доказово обґрунтованим переліком ознак для відбору текстів, у нашому випадку – юридичних. Отже, перед укладачем корпусу юридичних текстів стоїть завдання розробки реєстру основних вимог до спеціального тексту як результату когнітивно-мовленнєвої діяльності правника.

На етапі попередньої селекції текстів обов'язковими вважаємо врахування наступних текстових та позатекстових характеристик:

### **1. Мовна автентичність тексту**

Для включення певного тексту до паралельного англо-українського корпусу, відповідно до цього критерію, оригінальна мова тексту є англійська, а мова паралельного тексту (мова безпосереднього прямого перекладу) – українська. Введення до корпусу виключно автентичних текстів забезпечить високий індекс показника якості текстового масиву.

## 2. Жанрова приналежність

Цей критерій забезпечує відбір текстів із наступними ознаками: чітко визначена сфера застосування (офіційно-ділове спілкування), фіксована структура тексту, стабільне понятійно-термінологічне наповнення, відсутність суб'єктивної складової мовної особистості автора тощо.

## 3. Час створення тексту

Визначення цілей будь-якого корпусу вимагає обмеження часових меж створення текстів, які включаються до такого корпусу. Так, паралельний корпус юридичних текстів, створений із метою практичної допомоги перекладачам, вимагає залучення текстів сучасності (умовно, кінець ХХ – початок ХХІ століть) без урахування динаміки й діахронічних характеристик метамови юриспруденції.

Всі ці критерії є не тільки показниками для відбору корпусних текстів, але й формують частину екстралінгвістичних метаданих кожного тексту, що включено до корпусу, про які йтиметься далі.

Критерієм, який потребує особливої уваги і який на сьогодні не отримав однозначного вирішення в лінгвістичній науці, є критерій жанрової приналежності текстів.

## 3. Класифікація юридичних текстів і документів

### 3.1. Класифікація галузей законодавства України

Будь-яка класифікація професійних текстів і термінів має спиратися на внутрішньогалузеву класифікацію спеціальних текстів і документів, які забезпечують фахову комунікативно-інформаційну складову кожної наукової та технічної сфери.

Одним із основних завдань розробки всебічної класифікації юридичних текстів є врахування не тільки мовних та дискурсивних характеристик текстів, що класифікуються, а й особлива увага до галузевих характеристик таких текстів, тобто органічне і нерозривне поєднання лінгвістики та юриспруденції. Такий підхід забезпечує необхідне підґрунтя та інструментарій для застосування комплексу характеристик та маркерів при аналізі й кваліфікації мовного матеріалу.

У 2004 році було розроблено та введено до офіційного професійного та наукового обігу “Класифікатор галузей законодавства України” (Класифікатор галузей законодавства України 2004) (наказ Міністерства юстиції України від 02.06.2004 р. № 43/5) як “єдине джерело класифікації

українського законодавства” (Рукоусева, 2004). Цей класифікатор мав “забезпечити предметне розміщення масиву законодавства, в тому числі відомчих нормативно-правових актів, полегшити процес створення систематизованого зібрання актів законодавства” (Рукоусева, 2004).

Відповідно до цього класифікатору, всі галузі законодавства України поділено на 38 категорій. При цьому викликає сумнів об’єктивність такого поділу через застосування декількох кваліфікаційних маркерів в межах однієї класифікації. Умовно ці маркери можемо визначити наступним чином: галузь права (відповідно до цього маркеру виділено такі категорії: *кримінальне, сімейне, цивільне законодавство* тощо), при цьому дещо порушено логіку при виділенні категорії “Основи конституційного ладу” замість конституційного права (що є й певним звуженням щодо суб’єкту конституційного права); тип правовідносин, що регулюють певну сферу життєдіяльності суспільства, або юридичні інститути (відповідно до цього маркеру виділено наступні категорії: *оборона, освіта, промисловість, транспорт, сільське господарство* тощо); особливі суб’єкти правничої діяльності (наприклад: *адвокатура, прокуратура*) (при цьому категорії “Охорона громадського порядку і громадської безпеки”, “Національна безпека”, “Юстиція”, “Оборона” потребують додаткової деталізації)<sup>2</sup>.

Така класифікація при використанні для систематизації та опису корпусних текстів спричиняє складності визначення видів текстів через закладені в самій класифікації можливості перетину різних рубрик навколо того самого документу. Наприклад, будь-який нормативно-правовий акт, що регулює відносини стосовно земельних ресурсів, може й має належати як до системи актів земельного права, так і може стосуватися блоків цивільного, конституційного, адміністративного права, сільського господарства, природних ресурсів, охорони довкілля, геодезії тощо.

Отже, зрозуміло, що жоден юридичний документ не може отримати однозначної характеристики за умов одночасного застосування декількох різних класифікаційних критеріїв. Ці критерії мають будувати окремі класифікатори з урахуванням родо-видових та інших внутрішньосистемних взаємин.

Також незрозумілим є підхід авторів класифікатору до критеріїв виділення чи не виділення певної рубрики. Так, у коментарях до класифікатору зазначено, що “одним з критеріїв виділення тієї чи іншої рубрики (підрубрики) визнається наявність визначеного, достатньо

---

<sup>2</sup> Така класифікація маркерів є досить умовною; маркери виділено з дослідницькими лінгвістичними цілями, що в жодному разі не претендує на юридичну точність.

розвиненого масиву нормативно-правових приписів” (Рукоусєва, 2004). Суб’єктивний підхід до оцінки критерію достатності/недостатності кількості певного матеріалу для включення його до загальної класифікації є неприпустимим і вкрай непрофесійним. Більше того, такий підхід жодним чином не “відображає існуючу модель законодавства” (Рукоусєва, 2004), про яку заявляли укладачі класифікатору як про важливу характеристику такого рубрикатору, і робить майже неможливим “створення стандарту в галузі класифікації актів законодавства, яка дає можливість охопити великий обсяг нормативного матеріалу та паралельно здійснювати інформаційний пошук та систематизацію законодавства” (Рукоусєва, 2004) в таких умовах.

Все це унеможлиблює органічне поєднання професійних класифікацій правових документів і лінгвістичних класифікацій юридичних текстів. Запропонована класифікація актів законодавства не може бути застосована до класифікації правових документів у нашому корпусі і вимагає розробки окремої жанрово-стильової класифікації.

### **3.2. Жанрово-стильова класифікація юридичних текстів**

Одним із визнаних і найпоширенішим у лінгвістичній науці є класифікація текстів за їхніми стильовими та жанровими ознаками. Так, під стилем розуміють “прагматичну ознаку мовленнєвої системи; організацію мовних засобів, принципів їхнього відбору й інтеграції в мовленні і стереотипних способів комунікативної взаємодії, зумовлену певною сферою спілкування на підставі суспільно усвідомленого вибору” (Селіванова, 2011, с. 695). Ці диференційні ознаки мовних і мовленнєвих феноменів зумовлюють розподіл мовленнєвих творів за функціональними стилями, які розглядають як “суспільно усвідомлені сукупності прийомів уживання, відбору та сполучення мовленнєвих засобів, функціонально зумовлених соціально значимою сферою спілкування” (Селіванова, 2011, с. 695). На сьогодні тексти, що обслуговують галузь права, класифікуються як такі, що належать до офіційно-ділового стилю (“функціональний різновид мовлення, який обслуговує сферу суспільно-правових відносин” (Макович, 2016, с. 94)) законодавчого та юридичного підстилів (Макович, 2016, с. 94).

Аналіз правових текстів з огляду на принципи селекції текстів для включення їх до корпусного масиву даних дає підстави об’єднати законодавчий і юридичний підстилі, але розмежувати всі тексти за ознакою типу правового акту і виділити наступні типи документів:

нормативно-правовий (“прийнятий у встановленому порядку та відповідній юридичній формі письмовий документ уповноваженого суб’єкта правотворчості, яким встановлюються, змінюються або скасовуються юридичні норми” (Сердюк, 2010, с. 155)), індивідуально-правовий (“спосіб зовнішнього прояву формально-обов’язкового правила поведінки індивідуального характеру, яке підтверджує, встановлює, змінює або скасовує юридичні права й обов’язки персоніфікованих суб’єктів у конкретній життєвій ситуації” (Сердюк, 2010, с. 156)) та інтерпретаційно-правовий (“вид правового акту, що включає загальні або індивідуальні правоположення, які, хоча і не є нормами права, але розгорнуто й обґрунтовано роз’яснюють їх дійсний зміст, не є джерелом права, але перебувають у тісному підпорядкованому зв’язку з нормою права, яку тлумачать, і мають обов’язковий характер” (Сердюк, 2010, с. 157)). Така класифікація за рахунок деталізації специфічних характеристик дає підстави об’єднати тексти за ознаками, релевантними з лінгвістичної точки зору, а саме: за типом адресанту (індивідуальний, колективний, невідомий, неактуальний, узагальнений тощо) та адресату (реальний, гіпотетичний; індивідуальний, груповий, ретяльний; статусний, позиційний, ситуаційний тощо), термінологічним тезаурусом, комунікативною інтенцією (виконання, використання, дотримання, заохочення, зобов’язання, примус, покарання, обмеження тощо), структурою (специфіка будови, оформлення, систематизації) тощо.

Отже, для класифікації текстів, які можуть бути включені до англо-українського паралельного корпусу правничих текстів, нами розроблено жанрово-стильову класифікацію, засновану на ознаках сфери обслуговування, жанрів текстів і типу правового документу (акту) (див. Таблицю 1).

Наприклад, текст Конституції України класифікуємо як такий, що належить до офіційно-ділового стилю, юридичного підстилю, є нормативно-правовим актом, написаним у жанрі закону.

Залучення до корпусів класифікаційних даних не тільки лінгвістики, але й юриспруденції дозволить розширити можливості професійних корпусів для галузевих правничих потреб. Використання додаткових класифікацій правових документів, розроблених з огляду на юридичну доцільність, збагатить метадані кожного тексту й зробить корпус таких текстів корисним не тільки для філологів, але й для правників. Так, класифікація нормативно-правових актів за галузями законодавства дозволить поділити всі тексти на цивільні, кримінальні, адміністративні, кримінально-процесуальні, адміністративно-процесуальні та інші, а за

характером волевиявлення – на акти встановлення, зміни та скасування норм права.

Таблиця 1. Класифікація правничих текстів для корпусу юридичних текстів

<i>Стиль</i>	<i>Підстиль</i>	<i>Вид правового акту</i>	<i>Жанр</i>		
офіційно-діловий	адміністративно-канцелярський				
	дипломатичний				
	юридичний	нормативно-правовий	закон		
			підзаконний акт	договір	
				інструкція	
				наказ	
				положення	
				постанова	
				рішення	
				розпорядження	
				указ	
				статут	
		інше			
		індивідуально-правовий	вирок		
			наказ		
			подання		
			постанова		
			протест		
			протокол		
			рішення		
			розпорядження		
угода					
інше					
інтерпретаційно-правовий	висновки				
	інформаційний лист				
	постанова				
	рішення				
	роз'яснення				
	ухвала				
	інше				

Зрозуміло, що будь-яка класифікація є певною мірою умовною, але розробка ієрархічних класифікаційних критеріїв додає об'єктивності будь-якій класифікації та забезпечує вищий рівень якості роботи з текстами.

#### **4. Картка метаданих корпусного тексту**

Кожен текст, що відповідає вимогам конкретного корпусу і включається до корпусного масиву, має отримати належний опис реквізитів і зовнішніх характеристик, які часто відіграють дуже важливу роль в роботі перекладача з текстом. Такі реквізити мають бути організовані та систематизовані певним чином і забезпечувати користувачу зручний доступ до документу із всіма його метаданими. Під метаданими розуміють “дані про дані; в корпусі це зазвичай означає дані про тексти – наприклад, про автора, дату публікації, назву й джерело письмового тексту, або інформацію про статтю, вік і соціальний клас мовця у розмовному тексті” (McEnergy, 2011, с. 246).

Структура метатекстової розмітки в межах одного корпусу має бути уніфікованою та обов'язковою для кожного корпусного тексту. Екстралінгвістична та метатекстова розмітка кожного документу вводиться в певну форму, шаблон, який називається карткою документу. Дані, які містяться в картці документу, продуктивно використовуються для відбору текстів у процесі роботи з корпусом. Великий обсяг позалінгвальної інформації про текст дозволяє фільтрувати масиви даних та підвищувати якість роботи (професійної, дослідницької, навчальної, перекладацької) з текстами.

Аналіз позамовних характеристик юридичних документів дозволяє укласти реєстр метаданих, які необхідно врахувати при створенні паралельного юридичного корпусу (див. Таблиця 2).

Таблиця 2. Картка метаданих юридичних текстів (оригіналу й перекладу)

<i>Характеристика</i>	<i>Опис</i>
<b>Текст оригіналу</b>	
Назва	повна + коротка (за наявності)
Мова оригіналу	англійська
Автор	одна людина, організація, колективний автор, невідомий автор тощо
Стать автора <sup>3</sup>	(нерелевантна для юридичного тексту)
Дата створення тексту	рік / місяць / день
Дата публікації тексту	рік / місяць / день
Місце публікації	країна, місто
Видавництво / орган	назва видавництва або органу, відповідального за оприлюднення документа
<b>Текст перекладу</b>	
Назва перекладу	повна + коротка (за наявності)
Мова перекладу	українська
Перекладач	одна людина, організація, колективний автор, невідомий перекладач тощо
Стать перекладача	(нерелевантна характеристика для перекладу юридичного тексту)
Дата публікації перекладу	рік / місяць / день
Місце публікації	країна, місто
Видавництво / орган	назва видавництва або органу, відповідального за оприлюднення перекладу
<b>Спільні характеристики для текстів оригіналу й перекладу</b>	
Стиль	офіційно-діловий
Підстиль	юридичний
Вид правового акту	(обрати із запропонованих)
Жанр тексту	(обрати із запропонованих)

Наприклад, картка метаданих судового рішення, текст якого знаходиться у вільному доступі на сайті “European Court of Human Rights”<sup>4</sup>, та його перекладу, що представлений на сайті “Практика ЄСПЛ. Український аспект”<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Ця характеристика є релевантною для художніх текстів та їхніх перекладів.

<sup>4</sup> European Court of Human Rights [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.echr.coe.int>.

<sup>5</sup> Практика ЄСПЛ. Український аспект [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.echr.com.ua>.



Таблиця 3. Приклад картки метаданих юридичного тексту для англо-українського паралельного корпусу текстів

<i>Характеристика</i>	<i>Опис</i>
<b>Текст оригіналу</b>	
Назва	Case of van de Kolk v. the Netherlands
Мова оригіналу	англійська
Автор	невідомий
Стать автора <sup>6</sup>	невідома
Дата створення тексту	2019 / 05 / 28
Дата публікації тексту	2019 / 05 / 28
Місце публікації	Франція, м. Страсбург
Видавництво / орган	<a href="http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-193259">http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-193259</a>
<b>Текст перекладу</b>	
Назва перекладу	Ван де Колк проти Нідерландів
Мова перекладу	українська
Перекладач	адвокат, кандидат юридичних наук, доцент, заслужений юрист України Олександр Дроздов; адвокат, кандидат юридичних наук, доцент Віктор Янишен; адвокат, кандидат юридичних наук, директор Адвокатського бюро <<Дроздова та партнери>> Олена Дроздова; здобувач кафедри цивільного права № 1 Національного юридичного університету ім. Я. Мудрого Яна Токарь; Андрій Цибулько
Стать перекладача	ч; ч; ж; ж; ч
Дата публікації перекладу	2019 / 06 / 11
Місце публікації	Україна, м. Київ
Видавництво / орган	<a href="https://www.echr.com.ua/translation/sprava-van-de-kolk-proti-niderladniv-tekst-rishennya/">https://www.echr.com.ua/translation/sprava-van-de-kolk-proti-niderladniv-tekst-rishennya/</a>
<b>Спільні характеристики для текстів оригіналу й перекладу</b>	
Стиль	офіційно-діловий
Підстиль	юридичний
Вид правового акту	індивідуально-правовий
Жанр тексту	рішення

Формування реєстру екстралінгвістичних міток закладає основи систематизації всіх корпусних текстів відповідно до релевантних для лінгвіста-дослідника та перекладача-практика показників. Ігнорування

<sup>6</sup> Ця характеристика є релевантною для художніх текстів та їхніх перекладів.

перекладачем метаданих документу може привести до некоректного розуміння характеристик тексту й неправильного обрання еквівалентів перекладу, оскільки тексти, які навіть належать до одного підстилю (юридичні), але до різних жанрів можуть відрізнятися вокабуляром, граматичними конструкціями, що переважають, тощо.

## 5. Висновки та перспективи

Отже, будь-яка база даних потребує застосування чітких й обґрунтованих критеріїв для відбору даних, що наповнюють таку базу. На початковому етапі селекції текстів для англо-українського паралельного корпусу тексти мають бути схарактеризовані з точки зору мовної автентичності тексту оригіналу (англійська) та тексту перекладу (українська), жанрової приналежності через аналіз на відповідність всім критеріям жанрово-стильової класифікації та часу створення тексту.

Формулювання критеріїв відбору текстів неможливе без укладання класифікації таких текстів. Мовні твори, що складають текстовий масив юридичного корпусу, мають відповідати вимогам офіційно-ділового стилю юридичного підстилю, мати ознаки одного з трьох різновидів правового акту (нормативно-правовий, індивідуально-правовий, інтерпретаційно-правовий) та відповідати певним жанровим характеристикам.

З метою представлення в корпусі структурних, функціональних, дискурсивних та інших особливостей корпусних документів, швидкого опрацювання великих обсягів корпусної інформації, а також забезпечення оптимальної системи пошуку за певними ознаками кожного тексту виникає необхідність укладання структурованого та стандартизованого реєстру екстралінгвістичних характеристик та метатекстових даних корпусних текстів, що відображається в картці метаданих тексту.

Перспективним убачається подальша розробка розмітки англо-українського паралельного корпусу юридичних текстів, а саме, структурної та лінгвістичної.

## Бібліографія

Анохіна, Т. О. (2018). *Корпусний лакунікон англомовної та україномовної картин світу*: монографія. Суми: Сумський державний університет.

- Бобкова, Т., Перебийніс, В., Сорокін, В. (2008). Частотні словники паралельних текстів. *Людина. Комп'ютер. Комунікація: Збірник наукових праць*. Львів: Вид. Національного університету «Львівська політехніка», с. 158–160.
- Дарчук, Н.П., Лангенбах, М.О., Сорокін, В.М., Ходаківська, Я.В. (2017). Паралельний корпус текстів ПарКУМ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 9: Сучасні тенденції розвитку мов. зб. наук. праць*, 15, 28–35. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.
- Дем'янчук, Ю. (2017). Паралельний корпус текстів: теоретико-методологічний та лексикографічний аналіз, принципи застосування. *Записки з українського мовознавства*, 24 (1), 285–293. <https://doi.org/10.18524/2414-0627.2017.24.131389>
- Класифікатор галузей законодавства України*, затверджений наказом Міністерства юстиції України від (02.06.04) № 43/5. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://minjust.gov.ua/m/str\\_8268](https://minjust.gov.ua/m/str_8268)
- Kotsyba, N. (2016). Polsko-Ukraiński Korpus Równoległy PolUKR i jego następca PolUKR-2. In E. Gruszczyńska, A. Leńko-Szymańska (Eds.) *Polskojęzyczne korpusy równoległe. Polish-language Parallel Corpora* (pp. 133–142). Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej.
- Лебедев, К. (2012). Створення Багатомовного корпусу паралельних текстів. *Комп'ютерна лінгвістика: сучасне і майбутнє. Матеріали Міжнародної науковопрактичної конференції*, 1, 36–37.
- Леміш, Н. (2018). Англо-український паралельний корпус текстів для студентів спеціальності “Переклад”. *Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики. наук. журн*, 1(15), 207–210. Чернівці: ЧНУ.
- Леміш, Н., Матвеева, С. (2019). Морфологічна розмітка паралельного корпусу текстів для студентів спеціальності “Переклад”. *Актуальні проблеми сучасної транслятології, лінгвокраїнознавства та теорії міжкультурної комунікації*: збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю, 152–156. Вінниця: Редакційно-видавничий відділ ВТЕІ КНТЕУ.
- Макович, Х.Я., Вербицька, Л.О., Капітан, Н.О. (2016). *Словник термінів і понять з риторики*. Львів: ЛДУБЖ.
- McEnergy, T., Hardie, A. (2011). *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge: University Press.
- Рукоусєва, О.М. (2004). *Класифікація законодавства України за галузями*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://minjust.gov.ua/m/str\\_2970](https://minjust.gov.ua/m/str_2970)
- Селіванова, О.О. (2011). *Лінгвістична енциклопедія*. Полтава: Довкілля-К.
- Сердюк, І.А. (2010). Нормативно-правовий акт у співвідношенні з актом застосування та актом тлумачення норм права. *Вісник Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е.О. Дідоренка*, 3, 152–159.

- Siruk, O., Derzhanski, I. (2013). Linguistic Corpora as International Cultural Heritage: The Corpus of Bulgarian and Ukrainian Parallel Texts. *Digital Presentation and Preservation of Cultural and Scientific Heritage*, 3, 91–98.
- Січінава, Д.В., Тищенко-Монастирська О.О., Шведова М.О. (2011). Паралельні українсько-російський та російсько-український корпуси. *Лексикографічний бюлетень*, 20, 35–38.

## References

- Anokhina, T. O. (2018). Korpusnyy lakunikon anhlomovnoyi ta ukrayinomovnoyi kartyn svitu: monohrafiya. Sumy: Sums'kyy derzhavnyy universytet.
- Bobkova, T., Perebyynis, V., Sorokin, V. (2008). Chastotni slovnyky paralel'nykh tekstiv. Lyudyna. Komp'yuter. Komunikatsiya: Zbirnyk naukovykh prats'. L'viv: Vyd. Natsional'noho universytetu «L'vivs'ka politekhnik», c. 158–160.
- Dem'yanchuk, YU. (2017). Paralel'nyy korpus tekstiv: teoretyko-metodolohichnyy ta leksykohrafichnyy analiz, pryntsyipy zastosuvannya. Zapysky z ukrayins'koho movoznavstva, 24 (1), 285–293. <https://doi.org/10.18524/2414-0627.2017.24.131389>
- Darchuk, N.P., Lanhenbakh, M.O., Sorokin, V.M., Khodakivs'ka, YA.V. (2017). Paralel'nyy korpus tekstiv ParKUM. *Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. Seriya 9: *Suchasni tendentsiyi rozvytku mov: zb. nauk. prats'*, 15, 28–35. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova.
- Klasyfikator haluzey zakonodavstva Ukrainy*, zatverdzhenny nakazom Ministerstva yustytysiyi Ukrainy vid (02.06.04) 43/5. [Elektronnyy resurs]. Rezhym dostupu: [https://minjust.gov.ua/m/str\\_8268](https://minjust.gov.ua/m/str_8268)
- Kotsyba, N. (2016). Polsko-Ukraiński Korpus Równoległy PolUKR i jego następca PolUKR-2. In E. Gruszczyńska, A. Leńko-Szymańska (Eds.) *Polskojęzyczne korpusy równoległe. Polish-language Parallel Corpora* (pp. 133–142). Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej.
- Lebyedyev, K. (2012). Stvorennya Bahatomovnoho korpusu paralel'nykh tekstiv. *Komp'yuterna linhvistyka: suchasne i maybutnye. Materialy Mizhnarodnoyi naukovopraktychnoyi konferentsiyi*, 1, 36–37.
- Lemish, N. (2018). Anhlo-ukrayins'kyy paralel'nyy korpus tekstiv dlya studentiv spetsial'nosti "Pereklad". *Aktual'ni problemy romano-hermans'koyi filolohiyi ta prykladnoyi linhvistyky: nauk. zhurn*, 1(15), 207–210. Chernivtsi: CHNU.
- Lemish, N., Matvyeyeva, S. (2019). Morfolohichna rozmitka paralel'noho korpusu tekstiv dlya studentiv spetsial'nosti "Pereklad". *Aktual'ni problemy suchasnoyi translyatolohiyi, linhvokrayinoznavstva ta teoriyi mizhkul'turnoyi komunikatsiyi: zbirnyk materialiv IV Vseukrayins'koyi naukovopraktychnoyi internet-konferentsiyi z mizhnarodnoyu uchastyu*, 152–156. Vinnytsya: Redaktsiyno-vydavnychyy viddil VTEI KNTEU.

- Makovych, K.H.YA., Verbyts'ka, L.O., Kapitan, N.O. (2016). *Slovník terminiv i ponyat' z rytoriky*. L'viv: LDUBZH.
- McEnergy, T. & Hardie, A. (2011). *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge: University Press.
- Rukosuyeva, O.M. (2004). *Klasyfikatsiya zakonodavstva Ukrayiny za haluzyamy*. [Elektronnyy resurs]. Rezhym dostupu: [https://minjust.gov.ua/m/str\\_2970](https://minjust.gov.ua/m/str_2970)
- Selivanova, O.O. (2011). *Linhvistychna entsyklopediya*. Poltava: Dovkillya-K.
- Serdyuk, I.A. (2010). Normatyvno-pravovyy akt u spivvidnoshenni z aktom zastosuvannya ta aktom tлумachennya norm prava. *Visnyk Luhans'koho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav imeni E.O. Didorenka*, 3, 152–159.
- Siruk, O., Derzhanski, I. (2013). Linguistic Corpora as International Cultural Heritage: The Corpus of Bulgarian and Ukrainian Parallel Texts. *Digital Presentation and Preservation of Cultural and Scientific Heritage*, 3, 91–98.
- Sichinava, D.V., Tyshchenko-Monastyr's'ka O.O., Shvedova M.O. (2011). Paralel'ni ukrayins'ko-rosiys'kyi ta rosiys'ko-ukrayins'kyi korpusy. *Leksykohrafichnyy byuleten'*, 20, 35–38.



## Rendering stylistically marked units in the novel *Depeche Mode* by Serhiy Zhadan: a comparative study

Renderowanie stylistycznie oznaczonych jednostek  
w powieści *Depeche Mode* autorstwa Serhija Zhadana:  
badanie porównawcze

Mariia ONYSHCHUK<sup>1</sup>  
University of Gdańsk

### Abstract


The study analyzes lexemes and word combinations of colloquial style, slang and low colloquial language, performs their comparative analysis at word level, looks into the transformational patterns that the structures undergo during literary translation into English and Russian, and discusses the advantages and flaws of the applied translation strategies through suggesting adequate translation solutions. In the article, the argument is made that the translation strategies of standard lexis reflect the interdisciplinary nature of expressive meaning and connotation which can be conveyed differently through various language levels during literary translation.

**Keywords:** colloquial, translation strategy, expressive meaning, connotation, literary translation, jargon, slang

### Streszczenie

Badanie analizuje leksemy i kombinacje słów w stylu potocznym, slangu i języku potocznym, przeprowadza ich analizę porównawczą na poziomie słów, analizuje wzorce transformacyjne, które ulegają zmianom podczas tłumaczenia literackiego na język angielski i rosyjski oraz omawia zalety i wady stosowanych strategii tłumaczeniowych, sugerując odpowiednie rozwiązania tłumaczeniowe. W artykule argumentuje się, iż strategie tłumaczenia leksykonu poniżej normy

---

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-5671-4788>.

odzwierciedlają interdyscyplinarny charakter ekspresyjnego znaczenia i konotacji, które mogą być przekazywane w różny sposób na różnych poziomach językowych podczas tłumaczenia literackiego.

**Słowa kluczowe:** potoczny, strategia tłumaczenia, znaczenie ekspresyjne, konotacja, tłumaczenie literackie, żargon, slang

## 1. Introduction

The study addresses the issue of translatability of stylistically low lexis in literary translation. Low colloquial lexis is regarded as an array of substandard speech, colloquialisms, slang expressions, various vulgarisms, jargon and social dialects (Korunets 2008, p. 217). In the article, I hypothesize that considering the complexity of expressivity in terms of its stylistic properties, various translation strategies can be used to preserve both the linguistic peculiarities of characters and the original coloring of ST units in question. The relevance of the research lies in the difficulty of tackling translatability issues regarding the sublanguage lexis which consists in presenting the ways in which the expressive meaning is externalized and communicated by linguistic means during literary translation.

The subject of the research is the functioning of expressive and stylistically marked units in the source and target texts. The material encompasses a selection of expressive substandard lexis from the novel *Depeche Mode* by Serhiy Zhadan with the target text units mapped onto source-text units. The study intends to compare selected Ukrainian material with its English and Russian translations in order to delineate potential differences and similarities in the evaluative construal of the linguistic message.

According to Jean Boase-Beier (2006), the issues of style, choice, and effect, which remain central to stylistics, are the concern of translation strategies (Boase-Beier 2006, pp. 154-155) with regard to substandard lexis and its connotations, hidden meanings, ambiguities, gaps, silences and the way the language of a text mirrors its subject (Leech & Short 2007, pp. 187-190). These subtle features shed light on the narrator's and characters' attitudes, beliefs and worldviews. Expressivity might also relate to linguistic signs which are conventionally applied to manifest emotions. The paper undertakes lexicographic and semantic examination of emotional words, expressions of endearment, and swear words, and conducts pragmatic investigation of emotional language behavior.



In the study, I use the term “register” that refers to the particular stylistic characteristics associated with a certain text-type, subject, or degree of formality (Hatim & Munday 2004, pp. 76–81). Thus, the translation might be evaluated less by its “closeness to the source text than by whether it fulfils the stylistic criteria of the text-type it belongs to in the degree and nature of interaction it allows its reader” (Boase-Beier 2006, p. 156). According to Mona Baker, register variations arise from variations in the field of discourse, the tenor of discourse, and the mode of discourse. The tenor of discourse depends on the way people use language. This use of language varies due to the dynamics of interpersonal relationships and differences in cultural expression (Baker 1992, p. 16). Getting this right in translation can be difficult.

The Ukrainian source text which has been selected for the purpose of analysis has a subjective and confessional character which constitutes an ample source of expressively marked structures, comprising different parts of speech. The language of Serhiy Zhadan’s novel *Depeche Mode* is characterized by a high concentration of low colloquial speech, primarily slang expressions usually used by the author to portray his personages, whose colloquial character is revealed through lexical and phraseological units.

The article discusses the possibility of translating stylistically low lexis on the material of substandard lexis used in fiction discourse and illustrates the transformations which occur during literary translation. I also raise the question whether in translation it is possible to preserve the flavor of the source culture and discuss the ways in which equivalence can be achieved. Translated texts tend to be more explicit, unambiguous, and grammatically conventional than their source texts or other texts produced in the target language; they also tend to avoid repetition that occurs in the source texts and to exaggerate features of the target language (Kenny 2001, p. 52).

The tasks, therefore, are threefold: 1) describe the features of substandard language in the novel *Depeche Mode* by Serhiy Zhadan, and assess the possibilities of rendering their expressive meaning; 2) on the basis of selected translation cases (English and Russian versions) analyze/review transformational/adaptation strategies by the target text (TT – hereafter) means, and discuss the reasons for possible flaws in the translation pattern selection; 3) evaluate the ST- TT pairs and the translation techniques used for dealing with untranslatable units.

As I analyze two realizations of substandard lexis representation in the target language (TL – hereafter), the most appropriate approach for this purpose is probably Mona Baker’s algorithm which consists in six strategies

of descriptive translation studies, namely: 1) translation by a general word; 2) translation by a more neutral/less expressive word; 3) translation by cultural substitution; 4) translation by a paraphrase using a related word; 5) translation by a paraphrase using an unrelated word; 6) translation by omission. The descriptive-analytical method allows for a detailed and systemic description of the material in question. Comparative analysis of ST-TT pairs aims at revealing commonalities and differences in the use of language means of the three languages and allows to better identify the specificity of each language unit in question.

Primarily, I draw on the latest research regarding expressivity and the conceptualization of emotions and evaluation in literary translation, from the standpoint of linguo-stylistics and descriptive translation studies. Further on, I analyze the selected ST-TT pairs of the expressive language in the Ukrainian text and its Russian and English translations, focusing on the role that expressive means play in conveying emotional states and attitudes. The identified differences and similarities between the three texts enable to draw certain conclusions about the possibilities of the evaluative representation of emotions in the contrasted languages.

## 2. *Depeche Mode* and its expressive language

Representing the key voices in contemporary Ukrainian literature, Serhiy Zhadan's style and masterful wordplay have led critics to dub his trademark approach "verbal jazz", a description that reflects his unique style. Standing as a witness to a time of great social change through the eyes of Ukraine's dispossessed youth, his novel explores the changes he has witnessed as a representative of the immediate post-Soviet generation in Ukraine (Zhadan 2013, p. 4).

The writer's reaction to reality speaks to his experience of personal and national upheaval with the absurdity of social and Western culture clash in probably the most turbulent and controversial post-Soviet era. The novel portrays individual social and psychological characteristics of its characters, preserving the traits of the national mentality.

*Depeche Mode* depicts Ukrainian youth during the turbulent 1990s. From the author's perspective, it is a book about real male comradeship. The novel follows the unemployed narrator and his friends, Jewish anti-Semite Dogg Pavlov and Vasia the Communist, on their adventures around Kharkiv and beyond. Against a background of social disintegration, slowly eroding Soviet mores and rapidly encroaching Western culture, the three comrades

drink gratuitous amounts of vodka and embark on a quest to find their missing friend Sasha Carburetor to tell him about the suicide of his one-legged stepfather. Despite containing some darker themes, Depeche Mode takes an irreverent look at life; Zhadan is not afraid to mix philosophical musings and grotesque narrative with moments of slapstick comedy (Zhadan 2013, p. 5).

The corpus data includes the novel *Depeche Mode* by the Ukrainian postmodernist writer Serhiy Zhadan and its translated versions in English and Russian. The author uses a wide range of low-colloquial vocabulary to discuss psychological and social character traits, express subjective attitudes, display emotional states, specify their social status, create the appropriate narrative atmosphere corresponding to the artistic conception, with the purpose of eliciting a similar reaction. I aim to identify these units and analyze ways of their rendering into English (translation by Myroslav Shkandrij) and Russian (translation by Anna Brazhkina).

In the study, I consider the lexical units that possess propositional and expressive meaning, which enables the investigation of expressivity in colloquial speech. Moreover, I share the view that the expressive/evaluative function of vocabulary involves the speaker's emotions manifested and communicated through language, which is the way language interacts with other semiotic codes (kinesic, proxemic, prosodic) (Baker 1992, p. 13). According to Mona Baker, the differences between words in the area of expressive meaning are not simply a matter of whether "an expression of a certain attitude or evaluation is inherently present or absent in the words in question" (Baker 1992, p. 14). Besides serving for formation and communication of thoughts, linguistic means and devices may be used for externalizing emotions and the speaker's personality portrayal (Gabias 1981, p. 17). In her typology of meaning, Baker advocates for its classification into both propositional and expressive, propositional only or expressive only, and swear words and emphasers (Baker 1992, p. 14). She suggests a possibility to remove the words which contribute solely to the expressive meaning from the utterance without affecting its information content.

In addition to the search for the best linguistic equivalent, I perform a comparative analysis to the implementation of translation strategies to achieve closeness to the author's style. Due to the different coloring of slangisms, jargonisms, vulgarisms, and social dialects in far-related (Ukrainian and English) and related languages (Ukrainian and Russian), one can barely find full equivalents during rendering their form and meaning, since an accurate translation becomes practically impossible. Furthermore, in many

cases it seems unnecessary for a word to have the exact counterpart in the TL, since vocabularies barely overlap completely. Therefore, the translator's strategy and method become paramount, since it should carry the same artistic function, which calls for rendering only the sense and colloquial coloring of slang, rather than finding an exact equivalent.

### 3. Representation of evaluation in the translations of the novel *Depeche Mode*

In the novel one can distinguish lexical and phraseological units which according to the lexicographic resources can be regarded as jargon, derogatory and vulgar words. The translational analysis has proved the presence of low-colloquial vocabulary, determined by sociocultural, geographical and historical factors. Its semantics can be understood only by the recipients of the source language, since the literal translation may reveal cultural mismatches, alien to the conscience of an English-speaking reader due to the differences between linguistic environments. Moreover, I fully support Kirsten Malmkjcer's view that translating word-for-word and translating sense-for-sense should not necessarily be rendered by one word in the TT (Malmkjcer 2004, p. 15).

The expressive substandard language of the novel is highly emotional, and characterized by jargon, vulgarisms, obscene words and profanity with immediate vocabulary correspondents/correlates. Besides conveying expressive meanings, they produce an effect on the reader due to their stylistic features. The writer uses words from diverse lexical strata depending on the characters' description: from the communication of specific professional groups, special terminology to dialectal words. The comparative analysis revealed that the majority of ST- TT pairs constitute full equivalents, fully conforming with the target language regulations, among which we identify such sets of words:

a) evaluative substantives: *пацани :: fellas :: пацаны; хавка :: grub :: хавка; фішка :: tendency :: фишка; лохи :: suckers :: лохи; водяра :: vodka :: водяра; западліст :: star :: западлист; мінтовня :: the cops :: ментура; «суддя-підарас» :: the referee's a prick :: «судья-пидарас»; скотина :: beast :: скотина; мудак :: moron :: мудак; піжони :: dandies :: пижоны, -наволоч :: rubbish :: сволочь etc;*

b) attributes of evaluation: *стрьомна штука :: dangerous :: стрёмная штука; чмошний народ :: ugly people :: чмошный народ; людиною, не зовсім кінченою :: person, not completely polished :: человеком, не совсем конченным; обковбашені придурки :: stoned idiots :: обколбашенные придурки; хіпота кінчена :: crazy hippies :: хипари конченые; поморочені*

*ублюдки :: demented bastards :: выморочные ублюдки; падла тылова :: lousy rear guarder :: падла тыловая; безпантова кава :: безпантова кава :: беспонтовый кофе; халявний вхід :: free entrance :: халявний вход* etc;

c) relatives of evaluation: *пре :: turn me on :: прёт; підв'язати :: to quit :: подвязать; прикинь :: imagine :: прикинь; валить :: take off :: валит; пробухуємо :: guzzle :: пробухуем; доїть :: milk :: доит; ледве відмазались :: barely got away :: едва отмазались; не лажали :: were hardly faking :: не лажали; гнали (на совок) :: attacked (our USSR) :: гнали (на совок); так облажався :: got into this mess :: так облажался* etc.

These units constitute different thematical domains, identifying mood, action, character, intellectual abilities, mental and physical states, behavior, appearance and financial status. The comparative analysis proved that the majority of language units in question are characterized by approximate TL counterparts.

It is worth noticing that the language includes a considerable number of slang expressions that belong to the non-equivalence stratum and demand specific unconventional translation solutions in order to provide an adequate rendering and preserve the evaluation tone. Translation patterns below illustrate the possibilities of two languages to successfully tackle these issues. Since the majority are characterized by similar expressive meaning in the TL, a slang expression *накачався /consumed/ алкоголем під саму зав'язку* acquires a textual translation correlate *loaded up on alcohol up to the gills; просирав свої молоді роки /wasted, spent in vain/* gets translated as *pissing away the best years of his life*, which indicates the possibility of introducing a phrasal verb as a functional replacement to convey expressive meanings of the units in question. Meanwhile, the colloquial expressions *здохнути з голоду/starve to death/* is substituted by *die of hunger*; *мочити один одного /cruelly and mercilessly deal with someone, beat; strike with force/* is substituted by *bash each other*; *вправляє мізки /turn someone around/* is substituted by *works the minds*, yet both expressions mean the same.

The humour of the passages relies on the manipulation of literary meanings. The epithets the writer uses for description of characters' behavior and outlook refer to vulgarisms and obscene lexis, which poses serious translation challenges because most of them are non-equivalent and translation involves finding an accurate counterpart to convey the expressive meaning. A translation strategy involves selecting an equivalent substitution for the word in question or simply omitting it, which, eventually, might not favor faithfulness:

*йобнутий трішки хлопець :: a bit fucked up guy :: ёбнутый немножко парень; капіталістичних найобок: capitalist clap-trap : капиталистический наёбок; неідентифікований уйобок :: unidentified scum :: неідентифіцирований уёбок; рахітична зірка :: rickety star :: рахитичная звезда; розійбана колія марксизму-ленінізму :: slippery tracks of Marxism-Leninism :: разьёбанная колея марксизма-ленинизма; теорія перманентного похуїзму :: permanent fuck-all-ism—that's cool :: теория перманентного похуизма; хуйова національна політика :: screwed-up national politics :: хуёвая национальная политика; свій поморочений дзен :: their own mixed-up Zen :: свой замороченный дзен etc.*

All the other stylistically complex types contribute to the overall meaning of the utterance or text in subtle and complex ways and are much more difficult to analyze. Their meanings are, to a large extent, negotiable, being only realized in specific contexts.

In case of the absence of an equivalent in the TL, there arises a problem of finding a non-equivalent representation, which is frequently solved by means of near translation equivalents when one of possible synonyms is suggested for conveying the message. Due to the contextual motivation, the analogue can barely express the stylistic coloring, but preserves its meaning and context dependence that will be understandable in TL. Compare:

- (1) *Ukr.* Натомість, якщо ти виходиш із дому, ну хоча б рівно о 7 – ти *нормально закачуєшся* правильною сумішшю і цілий день *ковбасишся* на благо батьківщини, виходить економно і раціонально (Zhadan 2004, p.71)  
*Eng.* But if, instead, you leave the house at, say, exactly 7, you *get the normal dose* of the mixture and *cheerfully spend* the whole day *working* for the fatherland, that way everything is economical and rational (Zhadan 2013, p. 202)  
*Rus.* Зато, если ты выходишь из дома, ну хотя бы ровно в 7 — ты *нормально закачиваешься* правильной смесью и целый день *колбасишься* на благо родины, выходит экономно и рационально (Zhadan 2012, p. 69).

Probably, the most acceptable way to describe the translation techniques at word level suggested by Mona Baker (Baker 1992, p. 26) appears to be the one that lies in applying six strategies, namely: 1) translation by a more general word; 2) translation by a more neutral /less expressive word; 3) translation by cultural substitution; 4) translation by a paraphrase using a related word; 5) translation by a paraphrase using an unrelated word; 6) translation by omission (see 3.1-3.7).

### 3.1. Translation by a superordinate

This translation strategy is particularly effective for conveying propositional meaning of the missing hyponym in the TL and illustrates the use of a general word to overcome a relative lack of specificity in the TL compared to SL (Baker 1992, p. 28). The ST and TT are abundant in cases of equivalent translation with immediate vocabulary correspondents. Let us consider the following examples:

(2) *Ukr.* Продали. В інший палац культури. Там навіть не питали звідки це в нас, *лохи*. Ми в принципі дешево продали, тож питати було *без понту*. (Zhadan 2004, p. 40)

*Eng.* "Sold it. To another palace of culture. They didn't even ask us where we got it, *the suckers*. Basically, we sold it for cheap, so there was *no incentive* to ask." (Zhadan 2013, p. 166)

*Rus.* Продали. В другой дворец культуры. Там даже не спрашивали откуда это у нас, *лохи*. Мы в принципе дешёво продали, потому и спрашивать было *без понта*. (Zhadan 2012, p. 38).

In Ukrainian, the lexeme *лох* (<http://ukr-zhargon.wikidot.com/>) refers to the youth slang with the meaning "back countryman" and its dictionary equivalent (colloquial) "hick" in combination with additional derogatory semantic element "an illiterate, narrow-minded, innocent man". The ST-TT pair exhibits partial equivalence by introducing the word-substitute *suckers* "a person easily cheated or deceived" which serves as a general word for the unit in question. The slang expression *без понту* is rendered by means of the general word *no incentive*, which does not favor the expressivity in the TT. Most counterparts appear similar in meaning with their dictionary equivalents, but different in the degree of forcefulness.

The example below illustrates the case of the translator going up a level in a given semantic field to look for a more general word to convey the core propositional meaning. Let us consider the attributive phrase *підар номер один / пидор номер один / a class A jerkoff*. While looking into the nature of abusive substandard lexeme *підар* (<http://ukr-zhargon.wikidot.com/p>) and its propositional meaning "homosexualist; a person whose actions cause irritation and indignation" constitutes a derogatory epithet rendered into Russian without considerable semantic shifts, whereas the English translation preserves its stylistic marking (vulgar) of expressive meaning "disrespectful person, crumb, nancy, punk". The translator skillfully selects the equivalent slang unit to render faithfully the message in English. Having looked into

various definitions, we can assume similar meaning by suggesting a translation analogy *jerkoff*, which appears to be considerably substandard. Meanwhile, the translator deliberately introduces the inversion *a class A jerkoff* with a pejorative connotation to highlight a superlative attitude towards the main character and his worldview, thus preserving the emotional coloring.

(3) *Ukr.* Гоша — підар номер один у цьому довбаному місті. (Zhadan 2004, p. 73)

*Eng.* "Gosha is *a class A jerkoff* in this *wretched* town. (Zhadan 2013, p. 203)

*Rus.* Гоша — пидор номер один в этом долбанном городе. (Zhadan 2012, p. 79).

Possessing the evaluative charge and denoting negative characteristics of a person, object or an event, the attribute *довбаний* (<http://ukr-zhargon.wikidot.com/d>) is adequately rendered into English as *wretched* applying the concretization method with the propositional meaning "very poor in quality or ability, being or appearing mean, miserable, or contemptible", which signifies the possibility of selecting an analogical translation pattern and stressing upon the neglect of the town.

A similar tendency is observed in translating the predicates *тусується*, *зависає*, *тягне* and their translation matches. For example, the verb *тусується* means "getting together in groups, spend time with peers", *зависає* means "to stay with someone for some time or to idle", *тягне* "steal, cost, serve a sentence" belong to translation correlates:

(4) *Ukr.* Відповідно, він з батьками він не живе, говорить, що не може жити з євреями, тусується по знайомих, інколи зависає в нас на тиждень-другий ... Час від часу він тягне в бабусі з сервантів різну антикварну порцеляну і продає її на барахолці. (Zhadan 2004, p. 19);

*Eng.* He *hangs* around acquaintances, sometimes *hangs with* us for a week or two... From time to time he *steals* pieces of antique porcelain from his granny's buffet and sells them at the flea market. (Zhadan 2013, p. 140);

*Rus.* Он тусит по знакомым, иногда зависает у нас на неделю-другую... Время от времени он тащит у бабули с сервантов всякий антикварный фарфор и продаёт его на барахолке. (Zhadan 2012, p. 21).

### 3.2. Translation by a more neutral/less expressive word

The translator tends to neutralize lexemes which in the SL possess an established negative evaluation and are stylistically marked. There is a considerable difference in the expressive connotation of the verbal *Ukr. пре-*



*перло* and its near-equivalents *Eng. turn me on*, and *Eng. had this strong desire to do it* that can be interpreted as expressing disapproval of the actions, but whereas (5) tends to display eagerness to mislead people deliberately, especially for amusement, the second correlate (6) denotes willingness to do harm. Moreover, a functional substitution is applied in both cases. Basically, these words can be treated as near equivalents regardless of their grammatical reference, as can be observed in the following examples:

(5) *Ukr.* Ой, як мене *пре*, – радісно говорить він і зникає у гримувальній.  
(Zhadan 2004, p. 17)

*Eng.* Oh, how they *turn me on*, he says joyfully and disappears into his dressing room. (Zhadan 2013, p. 137)

*Rus.* Ой, как меня *прёт*, – радостно говорит он и исчезает в гримёрке.  
(Zhadan 2012, p. 19).

(6) *Ukr.* Не знаю, просто — *перло нас*, вирішили щось обчистити. (Zhadan 2004, p. 40)

*Eng.* “I don’t know, we just *had this strong desire* to do it, we decided we needed to clean some place out. (Zhadan 2013, p. 166)

*Rus.* Не знаю, просто — *пёрло нас*, решили что-то обчистить. (Zhadan 2012, p. 44).

### 3.3. Translation by omission

In spite of the fact that this strategy may sound drastic, to omit a word or expression in some context appears appropriate. For example, the derogatory attribute *блядський* (<http://ukr-zhargon.wikidot.com/b>) doesn’t get a translation counterpart, still by no means distorts the overall tone of the message since it might not seem vital enough for the reader to distract him with lengthy explanations.

(7) *Ukr.* Ще й *бакс блядський* скаче. Ясно, – кажу. (Zhadan 2004, p. 45)

*Eng.* On top of that *the dollar exchange rate* keeps jumping around. I see, I say.  
(Zhadan 2013, p. 176)

*Rus.* Ещё и *бакс блядский* скачет. Ясно, – говорю. (Zhadan 2012, p. 37).

The examples contain completely different translations due to which neutralizing the expression doesn’t lead to the distortion of the utterance that basically criticized the money issue and the way it affects life values. Still, we admit some loss of meaning during omission about conveying nationally specific connotations.

### 3.4. Translation by cultural substitution

Cultural substitution refers to a widely applied technique for rendering linguo-specific names. Besides propositional and expressive meaning, there is a considerable number of ST- TT pairs which have evocative meaning (Baker, 1992). They constitute adequately selected nationally specific equivalents, markers of the ST culture. For example, a Ukrainian slang word *мусарня* – “law enforcement officers,” serving as an argo term for a police officer is rendered into English by means of paraphrase as *the cop station*, preserving the national TT connotation. In order to give an ironic tone to the utterance and highlight the absurdity of reality, the translator purposefully preserves the lexeme *марксист* /*Eng. Marxist*/ that literally means “an advocate of the political, economic, and social principles and policies”, the ironically used lexeme *кеди* is rendered by the conventional *sneakers*, and the skillful combination reinforces the irony, while meanings obviously convey totally incomparable notions with reference to the SL culture.

(8) *Ukr.* Я, – кажу, – вже другу ніч поспати нормально не можу. Спочатку *мусарня*, потім цей *марксист в кедах*. Спати хочу. Пішли спати. (Zhadan 2004, p. 66)

*Eng.* This is already the second night I can't get some normal sleep. First *the cop station*, then that *Marxist in sneakers*. I want to sleep. Let's go to sleep.” (Zhadan 2013, p. 197)

*Rus.* Я, – говорю, – уже вторую ночь поспать нормально не могу. Сначала *мусарка*, потом этот *марксист в кедах*. Спать хочу. Пошли спать. (Zhadan 2012, p. 71).

The adequacy of the translator's solution is justified by the intention to preserve the connotation of culturally specific notions. In the expression *гнали на совок* one can trace the nationally specific unit *совок* (<http://ukr-zhargon.wikidot.com/s>) that is ironically used to denote the Soviet Union and its ideology, replacing the proper name *the USSR*, which evidently contributed to the lowering of the utterance's tone. I also believe that the translation pair *гроші американців :: Yankee money :: деньги американцев* in no way levels the emotional charge or expressive coloring of its constituents. Basically, the Ukrainian slang word *американос* (<http://ukr-zhargon.wikidot.com/a>), being a substandard name, refers to the neutral counterpart *American*. It might explain the use of an informal *Yankee* (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/Yankee>) as a pejorative term for American colonials by the British military, literary meaning “*a native or inhabitant of the U.S.*”

which cannot always be successfully reproduced in the TT due to the difference in the cultural background.

(9) *Ukr.* Крім того, постійно *гнали на совок*, можна сказати, що за *гроші америкосів* поливали гівном нашу радянську батьківщину. (Zhadan 2004, p. 19)

*Eng.* In addition they constantly *attacked our USSR*, one might say that using *Yankee money* they poured shit on our Soviet fatherland. (Zhadan 2013, p. 193)

*Rus.* Кроме того, постоянно *гнали на совок*, можно сказать, что за *деньги америкосов* поливали говном нашу советскую родину. (Zhadan 2012, p. 21).

### 3.5. Translation using a loan word or a loan word plus explanation

This strategy is applicable for dealing with culture-specific items and modern concepts. The language units of this type cannot be successfully reproduced in the TT, since it depends on the background knowledge. Basically, the colloquially used lexeme *волжана* (<http://ukr-zhargon.wikidot.com/v>) refers to the car manufacturer located in the USSR, which for the time being possessed cultural value as the symbol of the USSR. The translator could have used cultural substitution, and this also explains the use of the loan word without the explanation, which, obviously, does not facilitate expressive meaning in the TT correlate.

(10) *Ukr.* За ними знаходиться подвір'я паспортного столу, біля дверей стоїть *біла волжана*, і все, більш нікого, жодних відвідувачів, жодних паспортисток, жодних вишок із кулеметниками й колючим дротом. (Zhadan 2004, p. 33)

*Eng.* Outside, in the courtyard of the passport office, by the door, stands a *white volga* and that's it, no one else, no visitors, no passport inspectors, no towers with machine-guns and barbed wire. (Zhadan 2013, p. 159)

*Rus.* Я поворачиваю ручку. Двери открываются. За ними находится двор паспортного стола, возле дверей стоит *белая волга*, и всё, больше никого, никаких посетителей, никаких паспортисток, никаких вышек с пулёмётчиками и колючей проволокой. (Zhadan 2012, p. 37).

The lexical correlates in question rarely get translated in *the Depeche Mode* by means of a loan word plus explanation, which can be motivated by the necessity to preserve the ST national specificity since these correspondences verify that "translation matches the register expectations of prospective receivers, unless the purpose of the translation is to give a flavor of the source culture" (Baker 1992, p. 17).

### 3.6. Translation by a paraphrase using a related word

In order to achieve translation adequacy, translators strive to convey and retain the stylistic peculiarities of the ST, and comply with the TL norms. From the translations into Russian and English, the examples indicate the fact of the selection of adequate equivalents for the Ukrainian spoken vocabulary units which faithfully convey their stylistic properties, expressive charge and semantic meaning.

(11) *Ukr.* У мене все гаразд у моїх стосунках із життям, навіть попри його клінічну *мудакуватість*. (Zhadan 2004, p. 6)

*Eng.* My relations with life were okay, in spite of its clinically *idiotic nature*. (Zhadan 2013, p. 117)

*Rus.* У меня все в порядке в моих отношениях с жизнью, даже вопреки её клинической *мудаковатости*. (Zhadan 2012, p. 8).

The difference between the stylistically marked lexeme *Ukr.* *мудакуватість* / *Rus.* *мудаковатость* refers primarily to the propositional meaning "eccentricity, oddity, emphasizing idiosyncratic features of human nature". Due to the lack of a one-word correlate in the TL, identical in its semantic and stylistic properties, the translator introduces a descriptive phrase *idiotic nature* to fully convey its emotional charge. The same strategy applies to the colloquialism *Ukr.* *маразм* / *Rus.* *маразм* that figuratively denotes "a state of complete anguish of the body and mind, conditioned by senility and serious chronic ailment" and has been rendered into English by periphrasis, which seems to be the most adequate equivalent for the ST-TT pair:

(12) *Ukr.* В гру вступає «Божественний оркестр преподобного Джонсона-і-Джонсона», друзі Какао, гарматне м'ясо на вирішальному етапі нерівної боротьби добра зі злом і преподобного Джонсона-і-Джонсона із власним *маразмом*. (Zhadan 2004, p. 17)

*Eng.* But here in addition to his reverence's revelations, reinforcing the drama of the agitational work among the aboriginals, the "Divine Orchestra of His Reverence Johnson-and-Johnson" begins to play - these are Cocoa's friends, cannon fodder in the decisive stage of the unequal battle between good and evil and his reverence Johnson-and-Johnson's with his own *mental enfeeblement*. (Zhadan 2013, p. 137)

*Rus.* В игру вступает «Божественный оркестр преподобного Джонсона-и-Джонсона», друзья Какао, пушечное мясо на решающем этапе неравной борьбы добра со злом и преподобного Джонсона-и-Джонсона с собственным *маразмом*. (Zhadan 2012, p. 19).

### 3.7. Translation by paraphrase using unrelated words

In the study, I identify stylistic modifications and analyze lexemes with functionally-stylistic connotations. For example, the word *мудак* / Eng. a very stupid person/ is evaluative, and can be readily used in some contexts in a derogatory way. It is translated as *moron* /Eng. offensive: a person affected by mild intellectual disability/. The same description refers to the representation of the word *хавка* / Eng. food/ which refers to the jargon, possessing evocative meaning that arises from the variation in register, and is contextually rendered by introducing the correlate *grub*.

The negative inherent expressive meaning or connotation can be found in the word *найобки* (<http://ukr-zhargon.wikidot.com/n>) which, as a vulgarism, poses a translation problem, since due to the inability to provide the equivalent, it is rendered by means of the paraphrase *accumulated crap*.

(13) *Ukr.* Чому? Тому що ти не просто якийсь *мудак*, котрий змирився із існуючим несправедливим станом речей і з повсякденними *найобками* з його боку, тому що ти не збираєшся до кінця своїх днів вгризатись в чиесь горло за розфасовану ними *хавку*. (Zhadan 2004, p. 7)

*Eng.* Why? Because you're not just some *moron* who has reconciled himself to the existing unjust state of things and the surrounding *accumulated crap*, because you're not prepared to tear at someone's throat all your life over the *grub* they've chewed up. (Zhadan 2013, p. 125)

*Rus.* Почему? Потому что ты не просто какой-то *мудак*, который смирился со существующим несправедливым положением вещей и повседневными *наёбками* с его стороны, потому что ты не собираешься до конца своих дней вгрызаться в чье-то горло за расфасованную ними *хавку* (Zhadan 2012, p. 9).

While describing the arrival of the Reverent Johnson and Johnson, the American preacher who annually visits their town, the writer tends to use foreign language inclusions to adding specific coloring. The translator renders English units in question *голі байбл* and *васп* through transliteration *The Holy Bible* :: *холи байбл* (14) and *WASP васп* (15) respectively, which can be contextually and culturally determined.

(14) *Ukr.* Преподобний накручує себе в гримерці, ковтає якісь пігулки, п'є багато кави без кофеїну, і голосно рецитуює щось із *голі байбла*, примушуючи перекладачку повторювати. (Zhadan 2004, p. 14)

*Eng.* His reverence gets himself psyched-up in the dressing room, swallows some kind of pills, drinks a lot of decaf coffee, and loudly recites something from *The Holy Bible*, telling the translator to repeat after him. (Zhadan 2013, p. 133)

*Rus.* Преподобный накручивает себя в гримёрке, глотает какие-то таблетки, пьёт много кофе без кофеина, и громко декламирует что-то из *холи байбла*, заставляя переводчицу повторять. (Zhadan 2012, p. 16).

(15) *Ukr.* Говорив, що має місцеве коріння, але загалом є *васпом*, себто стовідсотковим білим з Техасу, не дивно, що преподобного обговорювало ціле місто, під час першої проповіді в залі було кілька телекамер. (Zhadan 2004, p. 14)

*Eng.* He said that he had local roots but in general was a *WASP*, meaning a hundred percent white from Texas, not surprisingly the entire city discussed his reverence, during the first sermon there were several television cameras in the hall. (Zhadan 2013, p. 133)

*Rus.* Говорил, что у него есть местные корни, но в целом является *васпом*, то есть стопроцентным белым из Техаса, неудивительно, что преподобного обсуждал весь город, во время первой проповеди в зале было несколько телекамер. (Zhadan 2012, p. 16).

Apart from notional parts of speech modifications, special foreign language inclusions from English and Russian languages perform an aesthetic part/mission in *Depeche Mode* and its translations. They characterize the narrator, the setting, or the narrator's attitudes towards the topos.

The analyzed texts contain numerous examples of combining non-standard, colloquial elements of everyday speech with the elements of modern professional jargon and usage. The study also revealed that the elements from various language strata display a tendency to contrast with the main bulk of common literary words, deprived of specific coloring. The strategy involves using loan words in the TT which roughly convey the same meaning as that of the ST and consists of equivalent lexical items. This kind of match can only be occasionally achieved, though.

There are mostly highly expressive items in the above excerpt, but the words in question have a definite expressive function; removing them from the text will not alter the content of the message but would, of course, lower its forcefulness considerably (Mona Baker 1992, p. 14).

With regard to foreign language inclusions, the Russian diminutive forms *синочки*, *мамаша*, *годков* might be intentionally introduced into the text to add the flavor of the post-Soviet past which the translator partially substitutes for the neutral, standard language units to convey the form while sacrificing emotional coloring.

(16) *Ukr.* Що вам, *синочки?*» – питається продавщиця. «*Мамаша, мамаша*, – говорить Вася Комуніст, – нам водочки». «Скільки?», – питається

продавщиця. «Два», – говорить Вася. «Пузиря?» – діловито питається вона. «Ящика», – каже Вася. «А вам, *синочки*, по шістнадцять *годков* уже есть?» (Zhadan 2004, p. 23)

*Eng.* “What would you *boys* like?” asks the saleswoman in Russian. “*Mamasha, mamasha*,” says Vasia the Communist, “a little vodka.” “How much?” asks the saleswoman. “Two,” says Vasia. “Twin-packs?” she asks in a business-like manner. “Crates,” says Vasia. “Boys, are you sixteen already?” (Zhadan 2013, p. 202)

*Rus.* «Что вам, *сыночки*?» – спрашивает продавщица. «*Мамаша, мамаша*, – говорит Вася Коммунист, – нам водочки. «Сколько?», – спрашивает продавщица. «Два», – говорит Вася. «Пузыря?» – деловито спрашивает она. «Ящика», – произносит Вася. «А вам, *сыночки*, по шестнадцать *годков* уже есть?» (Zhadan 2012, p. 25).

Obviously, rendering expressive meaning can vary in degrees of forcefulness, i.e. the same attitude or evaluation may be expressed in two words or utterances but with widely differing intensity. Let us consider the textual representation of such units in question. The adjective *лажовий* is inherently expressive and shows the speaker’s disapproval of his current way of life. However, we assume that the element of disapproval in (17) is stronger than in (18), although they can be regarded as near-synonyms.

(17) *Ukr.* Життя відразу ж взяло за звичку обертатись такими *лажовими ситуаціями*, згадувати про які не хочеться, але які запам'ятовуються надовго. (Zhadan 2004, p. 6)

*Eng.* Life immediately began creating *lousy situations* that you try not to remember but cannot forget. (Zhadan 2013, p. 117)

*Rus.* Жизнь сразу же взяла за привычку оборачиваться такими *лажевыми ситуациями*, вспоминать про которые не хочется, но которые запоминаются надолго (Zhadan 2012, p. 8).

In this translation case (17) the adjective *лажовий* (<http://ukr-zhargon.wikidot.com/l>) basically refers to the substandard register and has the propositional meaning “being of poor quality, displeasing”. The interpreter used the analogy *lousy* which appropriately conveys the meaning “totally repulsive, miserably poor or inferior”. The Russian translation also preserves the original semantic content, but adds an evaluative seme “deceptive, fraudulent”. A similar situation occurs in the translation case (18), which expresses an unpleasant experience connected with failure. The second example demonstrates a functional substitution, preserves and intensifies the description of the situation that both characters are experiencing.

- (18) *Ukr.* Реальність прикольна сама по собі, проте цілковито *лажова* при підрахунку післяматчової статистики (Zhadan 2004, p. 7)  
*Eng.* Reality on its own is cool, but it's a complete *bummer* once you start going over the postgame statistics (Zhadan 2013, p. 118)  
*Rus.* Реальность прикольна сама по себе, но полностью *лажевая* при подсчёте послематчевой статистики (Zhadan 2012, p. 9).

The majority of analyzed cases prove the tendency for word-for-word translation of substandard lexis. The utterance preserves its initial functional and emotional coloring. However, upgrading the emotional forcefulness neither causes register violations in translation nor generates a disbalance between potential impact/effect of the ST and TT on the recipient.

The contrastive analysis of the selected Ukrainian, Russian and English language structures proves that language consists of devices, primarily employed to convey evaluation. In specific contexts it may be recognized as expressive and carry the emotive attitudes of speakers, disclose their personality traits, type of emotionality, spontaneity, and susceptibility. The analyzed material also demonstrates that the intensity of linguistic expression attests to the scalar quality of emotive experience: intense and uncontrolled emotional states, suppressed emotions. Different groups within each culture have different expectations about what kind of language is particular to situations. The results of comparison prove our assumption that literary translation is essentially “creative rather than a mechanical act” (Boase-Beier 2006, p.156).

#### 4. Conclusion

The conducted comparative analysis of the Russian and English translations of the novel *Depeche Mode* by Serhiy Zhadan shows that translating stylistically marked lexis is a complicated task. In order to accomplish it, the translator finds his or her own specific solutions, translation techniques with the aim to preserve linguistic peculiarities of the novel's characters and the flavor of the imagery, selecting the most accurate TT equivalents without deviating from the ST idea.

The first challenge for adequate rendering of non-standard units consists in composition discrepancy of lexico-semantic groups, even though, on the whole, the lexico-semantic meanings of the SL-TT pairs in question overlap. Slang, jargon, and colloquialisms are formed by means of lexico-semantic variation of the limited number of units of literary language. Lexico-



semantic groups of unconventional units for English and Russian translations partly coincide. Still, one can trace considerable discrepancies among the SL-TT pairs in the Ukrainian, English and Russian languages. In terms of propositional meaning, Ukrainian words correlate with English, through the lack of expressive-colloquial correlates cannot be used during translation. The second complication is posed by pragmatic components of word meanings, originally equivalent by their lexico-semantic variants, which cause discrepancies during translation of non-standard units from Ukrainian into English and Russian.

Pragmatic types (expressive, evocative), i.e. semantic associations or connotations, which are linguo-cultural and community specific, constitute the basis for lexico-semantic variation which results in slang, jargon or pejorative lexis. When translating substandard lexis, the context of its usage should be taken into consideration since it can precisely characterize the word's expressive meaning, and genre specificity, which considerably affects its lexical thesaurus.

To conclude, translating non-standard word combinations can be characterized by compliance with the ST style, the TT linguistic norms and culture. Marginal leveling of emotional-expressive charge of pejorative lexis during translation evolved due to the interlanguage transfer. Substituting some pejorative word combinations by euphemistic ones can be justified by the accountability for considering the norms of appropriateness and stylistic/register requirements of the English culture, being appropriate with regard to certain taboos in the English recipient culture. As for techniques of syntactic transformations at the level of word combinations, during translating jargon, slang, pejorative lexis, the translator applied semantic narrowing of meaning and functional substitution. The study demonstrated the shifts of the low-colloquial register in translation (especially in the English variant) due to which the translator applies the neutralization of stylistically low-colloquial vocabulary. The comparative analysis proves that expressive linguistic resources are primarily used not only to express emotions, but also to communicate complex messages about felt emotions and evaluation.

## **Bibliography**

- Baker, M. (1992). *In Other Words*. London: Routledge.
- Bilodid, I. (2019). *Dictionary of the Ukrainian language*. Accessed 24 November 2019. [https://www.ukrlit.org/slovnyk/slovnyk\\_ukrainskoi\\_movy\\_v\\_11\\_tomakh](https://www.ukrlit.org/slovnyk/slovnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh).

- Boase-Beier, J. (2006). *Stylistic Approaches to Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Bondarenko, K., (2009). Correlation of slang lexis of Ukrainian and English languages: lexicographic and translation aspects. In *Scientific proceedings. Philology issue*, 18(4), 141-146.
- Hatim, B. & Munday, J. (2004). *Translation: An Advanced Resource Book*. London: Routledge.
- Kenny, D. (2001). Corpora in Translation Studies. In *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. New York, 50-53.
- Korunets, I. (2008). *Introduction to Translation Studies*. Nova Knyha.
- Leech, G. & Short, M. (2007). *Style in Fiction*. London: Longman.
- Longman Dictionary of Contemporary English*. Accessed 20 November 2019  
<https://www.ldoceonline.com/dictionary>
- Malmkjaer, K. (2004). Translational Stylistics: Dulcken's Translations of Hans Christian Andersen. In *Language and Literature* 2004, 13 (1), 13–24.
- Merriam-Webster's Advanced Learner's Dictionary. Accessed 12 November 2019.  
<https://www.merriam-webster.com/>
- Stavytska, L., *Dictionary of Ukrainian jargon*. Accessed 23 November 2019.  
<https://www.ukr-zhargon.wikidot.com/slovnyk>
- Zhadan, S. (2013). *Depeche Mode*. London: Glagoslav Publications.
- Zhadan, S. (2012). *Depeche Mode*. Saint-Petersburg: Amfora.
- Zhadan, S. (2004). *Depeche Mode*. Kharkiv, Folio.

# Fremdsprachliche Lehr-Lern-Prozesse und Kommunikationsprozesse

Foreign-language Processes of Teaching, Learning and Communication

Marian SZCZODROWSKI<sup>1</sup>  
Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku

## Abstract


The issues presented in this article do not only refer to the substantive aspects of processes of teaching, learning and communication, but also to their close connections in teaching foreign languages. Therefore, on the one hand, the course of teaching and learning is viewed separately, and, on the other hand, their inseparable unity is established. Learning new perceptual foreign-language structures is seen as a multi-stage process which takes place not only in decoding but also in the construction of matrices in the foreign-language storage mechanism. All foreign-language activities relating to teaching and learning are based on communication, which runs parallel to glotto-didactic processes. Thus, the following results emerge for learners: known information structures function as means of communication and understanding, while new structures function as means of communication and teaching and learning.

**Keywords:** Foreign-language processes of teaching, learning and communication, individual and complex glotto-didactic processes, known and new foreign-language structures, means of communication and teaching and learning

## Zusammenfassung

Die im Beitragstitel dargestellten Fragen zielen sowohl auf das Wesen der Lehr-Lern-Prozesse und der Kommunikationsprozesse als auch auf deren feste Verkettungen im Fremdsprachenunterricht. Dementsprechend werden einerseits die einzelnen Abläufe des Lehrens und des Lernens und andererseits deren geschlossene Einheit behandelt. Das Lernen der neu empfangenen fremdsprachlichen Strukturen ist als mehrstufiger Prozess aufzufassen.

---

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-4881-8226>.

Er vollzieht sich nicht nur in der Dekodierung der fremdsprachlichen Strukturen, sondern auch in deren Konstruktion in Form von Matrizen im Speicher-Mechanismus. Alle fremdsprachlichen Lehr- und Lern-Handlungen basieren auf der Kommunikation, die zu den glottodidaktischen Prozessen parallel abläuft. Daraus lassen sich für die Lernenden folgende Schlüsse ziehen: Die bekannten Informationsstrukturen funktionieren als Kommunikations- und Verständigungsmittel, die neuen als Kommunikations- und Lehr-Lern-Mittel.

**Schlüsselwörter:** Fremdsprachliche Lehr-Lern- und Kommunikationsprozesse, einzelne und einheitliche glottodidaktische Prozesse, bekannte und neue Fremdsprachenstrukturen, Kommunikations-, Verständigungs- und Lehr-Lern-Mittel

## **1. Einleitende Worte**

Die fremdsprachlichen Lehr-Lern-Prozesse vollziehen sich in verschiedener Weise auf Grund der fremdsprachlichen Kommunikationsprozesse, wobei deren Wesen und Ablauf genauerer Erläuterungen bedürfen. Zu unterscheiden sind insbesondere die Prozesse, in welchen die fremdsprachlichen Strukturen gelehrt und gelernt werden, von solchen, in denen sich die Lernenden der bewältigten Strukturen bedienen. Bekanntlich werden die zu lernenden Wortstrukturen oder die grammatischen Strukturen in erlernte lexikalisch-grammatische Strukturen eingefügt und den Empfängern/Lernenden übermittelt, um sie zu dekodieren und als Sprachmatrizen im Speicher-Mechanismus zu konstruieren.

## **2. Lehren und Lernen als Einheitsprozesse**

Betrachtet man den fremdsprachlichen Unterricht analytisch, so lassen sich das Lehren und das Lernen einerseits als getrennte Prozesse, andererseits als ein Einheitsprozess behandeln. Im ersten Fall werden die Prozesse getrennt, d.h. in lexikalisch-grammatische Einzelteile zerlegt und dann dargestellt, im zweiten Fall dagegen bilden sie als Ganzes eine glottodidaktische Geschlossenheit.

Wir versuchen, zunächst auf die relevanten Eigenschaften dieser Einzelprozesse einzugehen und sie im Weiteren als in einen prozessualen Komplex übergehende Bestandteile zusammenfassend darzulegen.

Am Lehrprozess ist stets eine Person beteiligt, die jemanden unterrichtet, ein bestimmtes Fach lehrt, ebenso aufbereitete fremdsprachliche Strukturen – beispielsweise der deutschen Sprache – vermittelt. Daraus folgt, dass das Lehren immer Lernende verlangt, die sich die empfangenen Sprachstrukturen oder die bestimmten Kenntnisse aneignen.

Bevor das Wesen des fremdsprachlichen Lehrens aufgegriffen wird, sind in dessen Ablauf zwei Vorgänge zu unterscheiden. Zum einen geht es um das glottodidaktische Vorhaben bezüglich des aktuell zu erlernenden Materials. Hier erhebt sich die Frage nach den zu vermittelnden neuen lexikalischen oder grammatischen Strukturen, insbesondere aber darum, wie viel davon und wie sie in den schon bekannten syntagmatisch-syntaktischen Kontexten den Lernenden präsentiert werden sollen.

Dies kann man als prälinguale Phase des Lehrens ansehen, in der sowohl die didaktisch-methodischen Möglichkeiten als auch das Leistungsvermögen der einzelnen Lernenden berücksichtigt werden. Jede zu lehrende und zu erlernende neue Sprachstruktur verlangt einen *modus procedendi*, d.h. der Lehrende analysiert und überlegt, welches Verfahren er anwendet, nach dem bei der Auswahl der neuen Sprachstruktur und deren Anordnung in bekannte syntagmatisch-syntaktische Konstruktionen vorgegangen wird. Es handelt sich also um die einzuführende Methode hinsichtlich der Darbietung des zu übermittelnden und zu lernenden Sprachmaterials. Mit diesen Fragen sind auch die effektive Kodierung der fremdsprachlichen Informationen sowie deren sprachliche und außersprachliche Steuerung direkt verbunden. Durch das prälinguale Handeln wird auch der *modus faciendi* des Lehrenden bestimmt, nämlich die Art und Weise der Ausführung der kodierten (generierten und produzierten) Informationsstrukturen.

Die glottodidaktischen Überlegungen des Lehrenden in der prälingualen Phase nehmen oft den Charakter eines egozentrischen Monologs an, in dem mögliche Einzelheiten der Ausführung von kodierten Sprachstrukturen vorgesehen, betrachtet und geplant werden. Auf Grund der didaktisch-methodischen Anordnung der Sprachstrukturen können deren endgültige Formen ausgearbeitet werden, die danach im Kodierungsprozess verwirklicht werden. Die so geformten Strukturen verstehen sich als Ergebnis des in der prälingualen Phase konzeptualisierten Verfahrens für die Kodierung der Sprachstrukturen.

Zum anderen hat man es während der Kodierung schon mit einer lingualen Handlung zu tun, in der die durchdachte und vorbereitete glottodidaktische Intention fremdsprachlich realisiert wird. Zu deren Verwirklichung kommt es im fremdsprachlichen Speicher-Mechanismus des Lehrenden, wo die der Intention entsprechenden lexikalisch-grammatischen Strukturen generiert, d.h. abgerufen und in den syntagmatisch-syntaktischen Konstruktionen angeordnet und des Weiteren in den artikulatorischen oder motorischen Effektoren produziert werden. Diese zwei

Prozesse, und zwar die Generierung und die Produktion, bilden den Kodierungsprozess der Informationsstrukturen. Auf diese Weise kann man den intraindividuellen Prozess des Lehrenden in zwei Prozesse teilen, und zwar in den prälingualen, in dem die glottodidaktische Intention ausgearbeitet wird, und in den lingualen Kodierungsprozess, während dessen die der Intention entsprechenden Informationsstrukturen im Speicher-Mechanismus generiert und in den Effektoren substantiell produziert werden. Dementsprechend lassen sich im Kodierungsprozess ebenso zwei Subprozesse unterscheiden: zum einen die Generierung der Strukturen und zum anderen deren materielle Produktion. Daraus ist zu schließen, dass sich das Wesen des Kodierungsprozesses durch eine doppelte Binnendifferenzierung kennzeichnet: einerseits besteht ein enger Zusammenhang mit dem prälingualen Prozess, andererseits vollzieht er sich im Speicher-Mechanismus, wo die mehrstufige Generierung der für die Äußerung benötigten Strukturen auf Grund des Such-, Auffind-, Abruf-, Transformations- und Anordnungsprozesses stattfindet. Die Verlängerung der generierten und die Anordnung der syntagmatisch-syntaktischer Strukturen ist deren Produktion in den artikulatorischen (oder motorischen) Effektoren.

Die kodierten Strukturen bestehen aus bekannten und aus neuen fremdsprachlichen Spracheinheiten, die zusammen bestimmte Äußerungen bilden, bei denen die bereits erlernten Strukturen vollständig dekodiert werden. Die zum ersten Mal übermittelten Strukturen werden sowohl im Ausdrucksplan als auch im Inhaltsplan dekodiert und verarbeitet sowie als Strukturmatrizen im Speicher-Mechanismus aufgebaut.

Der Lernprozess der zum ersten Mal empfangenen fremdsprachlichen Strukturen findet – unseres Erachtens – stufenweise in folgenden Subprozessen statt:

- In den Rezeptoren, wo die erste Stufe des Dekodierungsprozesses der empfangenen Informationsstrukturen stattfindet und die Strukturen phonologisch unterschieden werden.
- Die zweite Stufe des Dekodierungsprozesses vollzieht sich im Speicher-Mechanismus, wo die Informationsstrukturen lexikalisch oder grammatisch kennengelernt und verstanden werden.
- Parallel zu der bereits vor sich gehenden Dekodierung beginnt der Konstruktionsprozess der fremdsprachlichen Strukturen in Form von Matrizen im Speicher-Mechanismus.
- Die zeitliche Aufbewahrung der im Speicher-Mechanismus aufgebauten Sprachmatrizen ist begrenzt.

Wie aus der obigen Darstellung hervorgehen dürfte, ist der Lernprozess der fremdsprachlichen Strukturen als mehrstufiger Prozess aufzufassen, in dem sowohl deren vollständiges Verstehen, deren Verarbeitung und deren Konstruktion zustande kommen (vgl. ebd.: Hochfeld, 1987, S. 32).

Im Bereich der fremdsprachenunterrichtlichen Einheitsprozesse kann man deren Bestandteile, die als ein Ganzes zu betrachten sind, folgendermaßen spezifizieren: Die Lehrprozesse finden auf der interindividuellen Ebene vom Sender zum Empfänger statt, die Lernprozesse dagegen vollziehen sich auf der intraindividuellen Ebene des Empfängers; sie bedürfen jedoch einer ausführlichen didaktisch-methodischen Behandlung (s. dazu auch Classen, 1975, S. 1).

Die betrachteten fremdsprachenunterrichtlichen Prozesse und deren wesentliche Eigenschaften werden in folgendem Schema kurz zusammengefasst:

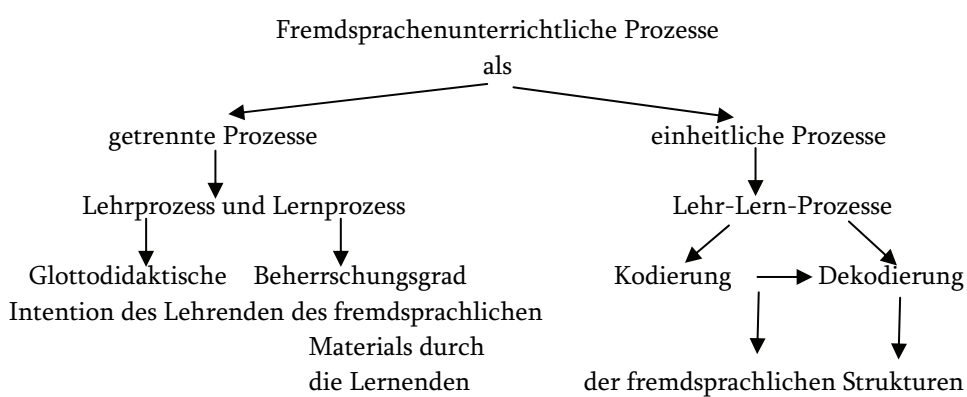


Abb. 1. Fremdsprachenunterrichtliche Prozesse und deren mögliche Aufteilung

Was den institutionalisierten Lernvorgang im Fremdsprachenunterricht anbelangt, so muss unbedingt berücksichtigt werden, dass der Lehrende als Primärsender funktioniert und die Primärempfänger mehrere Lernenden sind, die eine Lerngruppe bilden. Präziser ausgedrückt bedeutet dies, dass in solchen Formen des Fremdsprachenunterrichts die glottodidaktischen und die kommunikativen Kontakte zwischen dem Lehrenden/Primärsender und allen Lernenden/Primärempfängern zustande kommen. Dabei ist aber zu beachten, dass nicht alle Lernenden während der Empfangs-, Dekodierungs-, Verarbeitungs- und Speicherungsprozesse von Informationssignalen und -strukturen auf die gleiche Art und Weise glottodidaktisch reagieren, weil jeder

Lernende über sein individuelles Leistungsvermögen verfügt und sich etwas anders als seine Mitlernenden das fremdsprachliche Material aneignet (vgl. dazu Hennig, Huth, 1975, S. 67). Einige Lernenden dekodieren die neuen fremdsprachlichen Strukturen auf Grund deren mündlicher Darbietung, die anderen benötigen dazu die visuelle Darstellung der außersprachlichen Wirklichkeit in Form eines Gegenstandes, seiner Eigenschaft oder einer Situation, in der das zu Lernende hervorgehoben und deshalb besser semantisch perzipiert und verstanden wird (vgl. dazu Schiffler, 1976, S. 18 ff.). Es kommt auch vor, dass das Dekodieren der grammatischen Konstruktionen des Deutschen den Lernenden Schwierigkeiten bereitet. Um diese Schwierigkeiten zu überwinden, scheint in solchen Fällen die glottodidaktische Unterstützung in der Muttersprache die beste Methode zu sein.

### **3. Kommunikationsprozesse als Brücke für die Lehr-Lern-Prozesse**

Sowohl das Lehren als auch das Lernen der Fremdsprache vollziehen sich stets in den Kommunikationsprozessen. Dementsprechend darf man wohl annehmen, dass die Lehr-und-Lern-Handlungen auf der fremdsprachlichen Kommunikation basieren, die zu den glottodidaktischen Prozessen parallel abläuft.

Die Kodierung der zu lehrenden und zu lernenden Fremdsprachenstrukturen, deren interindividuelle Übertragung und Dekodierung werden als Subprozesse der Kommunikation angesehen. Dies bedeutet, dass alle übertragenen Informationsstrukturen – sowohl die bekannten als auch die neu dargebotenen – dekodiert, d.h. kennengelernt und verstanden werden. Hier taucht folgende Frage auf: Stimmen das Kennenlernen und das Verstehen der neu übermittelten und dekodierten Struktur völlig mit deren Erlernung durch jeden Empfänger überein?

Wenn man die Kommunikationsprozesse als Brücke für die Lehr-Lern-Prozesse betrachtet, dann weisen wir nicht nur auf deren enge Verbindung mit den Lehr-Lern-Prozessen hin, sondern insbesondere darauf, dass sie sich auf Grund der Kommunikation, d.h. in der Kodierung der Informationsstrukturen und deren Übertragung, Dekodierung, Verarbeitung und Konstruktion in Form von Strukturmatrizen verwirklichen. Die Kommunikationsprozesse sind also als übergeordnete Ebene hinsichtlich der Lehr-Lern-Prozesse aufzufassen, weil die Lernenden als Kommunikationsteilnehmer und als Unterrichtsteilnehmer fungieren.



Werden die fremdsprachlichen Kommunikationsprozesse mit den Lehr-Lern-Prozessen verglichen, so lässt sich feststellen, dass sie in enger Beziehung zueinander stehen, weil die glottodidaktischen Prozesse immer der Kommunikation bedürfen. Um die dekodierten Fremdsprachenstrukturen fester zu speichern, verlangen sie mündlich-und-schriftlich-rezeptive und produktive Dynamisierungen deren Sprachmatrizen sowohl während als auch außerhalb des Unterrichts. Solche Dynamisierungen verursachen, dass der Lernprozess verlängert wird, wodurch die Sprachmatrizen tiefer gespeichert und für längere Zeit operationsfähig im Speicher-Mechanismus vorhanden sein werden. Fehlt diese Dynamisierung, dann gehen die Sprachmatrizen wieder verloren.

Die weitere Stabilisierung und tiefere Verankerung der gelernten Sprachmatrizen finden während des Einkodierungsprozesses statt, der vielmaliger mündlich-und-schriftlich-rezeptiver und produktiver Dynamisierungen dieser Sprachmatrizen bedarf. Wichtig ist für die Einkodierungsprozesse, dass die Sprachstrukturen in möglichst verschiedenartigen syntagmatischen Kotexten und syntaktischen Kontexten, in dialogischen und monologischen Äußerungen oder Texten vorkommen, was selbstverständlich nicht nur das lexikalische, sondern auch das grammatische Inventar des Lernenden festigt sowie in einigen Fällen auch erweitert (s. Szczodrowski, 2018, S. 348 ff.). Die so konzipierten fremdsprachlichen Handlungen legen die Grundlage für die Einkodierungsprozesse und gewähren, dass die in den Handlungen aktualisierten lexikalisch-grammatischen Strukturen ins Langzeitgedächtnis übertragen werden können und sich dort als dauerhaftere Sprachmatrizen einprägen.

Die im Beitragstitel angeführten fremdsprachlichen Probleme und deren weitere Überlegungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Wenn die Primärempfänger die vermittelten fremdsprachlichen Informationssignale und -strukturen, sowohl die erlernten als auch die zu lernenden phonetisch-phonologisch, graphisch-graphematisch und lexikalisch-grammatisch dekodieren, dann können die sich vollziehenden Dekodierungsabläufe als prozessuale ununterbrochene Kette betrachtet werden. Bezogen auf die Unterrichtspraxis kann angenommen werden, dass die bekannten Informationsstrukturen während deren Dekodierung als Kommunikations- und Verständigungsmittel der Primärempfänger (s. Bünting, Kochan, 1973, S. 90), die neuen Informationsstrukturen dagegen als Kommunikations- und Lehr-Lern-Mittel funktionieren. Die duale Gliederung der Dekodierungsprozesse

von fremdsprachlichen Informationsstrukturen kann modellhaft wie folgt dargestellt werden:

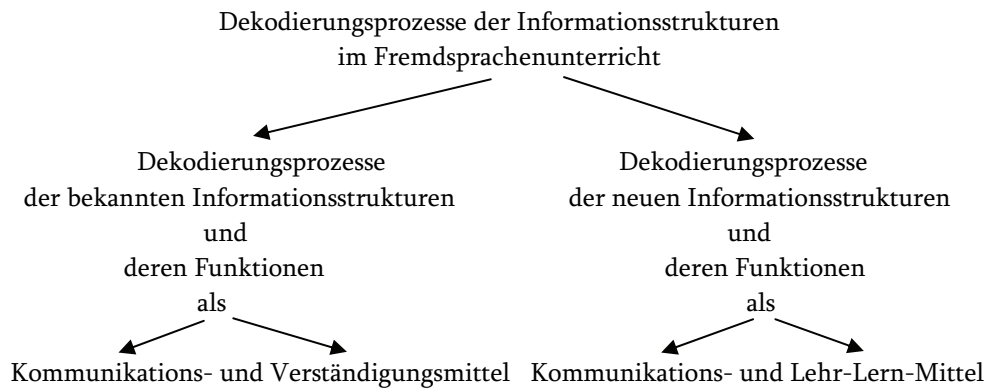


Abb. 2. Fremdsprachenunterrichtliche Dekodierungsprozesse der bekannten und neu vermittelten Strukturen

Letzten Endes werden die neuen Informationsstrukturen kennengelernt (auch verstanden) und im Speicher-Mechanismus als (bekannte) Strukturen in Form von Sprachmatrizen aufgebaut und dort eine gewisse Zeit lang aufbewahrt.

#### 4. Schlussfolgerung

Wenn man sich eine Fremdsprache aneignen will, muss man unbedingt an den fremdsprachlichen Kommunikations- und Lehr-Lern-Prozessen – zunächst rezeptiv, dann produktiv – teilnehmen. Oder in umgekehrter Folge: Will man in einer Fremdsprache kommunizieren, muss man sie erlernt und ihre Probleme bewältigt haben. Diese Konstatierung bezieht sich in besonderem Maße auf diejenigen Fremdsprachenlernenden, die durch ihre interindividuellen Sprachhandlungen die gelernten fremdsprachlichen Strukturen nicht nur festigen und internalisieren, sondern auch durch neue Strukturen erweitern und bereichern. Hierbei werden auch die Prozesse des Selbstlernens einbezogen, während deren einerseits der fremdsprachliche Wortschatz und seine mögliche Satzstellung, andererseits die grammatischen Regeln, auf deren Grund die einzelnen Wortstrukturen in den Äußerungen/Texten verbunden werden, durch die Selbstlernenden kennengelernt und vielleicht auch (teilweise) ergänzt werden können.

## **Bibliographie**

- Bünting K. D., Kochan D. C. (1973). *Linguistik und Deutschunterricht*. Kronberg/Ts.: Scriptor.
- Classen, P. (1975). *Sprachsystem und Sprachfunktion*. Frankfurt/M: Herbert Lang Bern, Peter Lang.
- Hennig, J., Huth L. (1975). *Kommunikation als Problem der Linguistik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hochfeld, K. (1987). *Aspekte des Verstehens in der Kommunikation von Kindern im Vorschulalter*. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Peter Lang.
- Schiffler, L. (1976). *Einführung in den audio-visuellen Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Szczodrowski, M. (2018). Zum Begriff der Einkodierung fremdsprachlicher Strukturen. In: *Studia Niemcoznawcze 62*, (Hg.) Kolago, L. Studien zur Deutschkunde. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 339-356.



# Was kann moderne Linguistik für die Fremdsprachendidaktik leisten? Ausgewählte Aspekte

What can modern linguistics do  
for foreign language didactics? Selected aspects

Adam SZELUGA<sup>1</sup>

Uniwersytet Gdański

## Abstract


The article deals with the most important relations between Foreign Language Didactics and the main theoretical models in modern linguistics, especially the Applied Linguistics of second- and foreign-language teaching. Theories and models of modern linguistics have often laid the theoretical foundations of foreign language teaching, as we can observe in the individual methods and learning techniques (from structuralism to generative grammar, communicative-pragmatic turn of the 60s and 70s, cognitive linguistics and to F. Grucza's anthropocentric theory of languages). In this perspective, the purpose of this article is to raise and discuss the question of how modern linguistic theories can improve the effectiveness of language teaching.

**Keywords:** Foreign language teaching, glottodidactics, models of glottodidactics scheme, linguistics, language system, methodology, universalism, relativism, cognitive theories, the anthropocentric theory of languages

## Zusammenfassung

Im Artikel werden die wichtigsten Relationen zwischen der Fremdsprachendidaktik und der Linguistik, insbesondere der angewandten Linguistik behandelt. Linguistische Theorien und Modelle waren oft theoretische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts, was in einzelnen Methoden und Lerntechniken sichtbar wurde (vom Strukturalismus, über generative Grammatik,

---

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-2196-6125>.

kommunikativ-pragmatische Wende der 60-er und 70-er Jahre, kognitive Linguistik bis zur anthropozentrischen Theorie der Sprachen von F. Grucza). In dieser Perspektive werden ausgewählte Möglichkeiten dargestellt, wie moderne linguistische Theorien vor allem die Effektivität des Fremdsprachenunterrichts verbessern können.

**Keywords:** Fremdsprachenunterricht, Glottodidaktik, Modelle des Glottodidaktikschemas, Linguistik, Sprachsystem, Methodik, Universalismus, Relativismus, kognitive Theorien, anthropozentrische Sprachtheorie

## 1. Einführung

Fremdsprachendidaktik ist als Teildisziplin der angewandten Linguistik in den 50-er und 60-er Jahren des 20. Jahrhunderts entstanden und wird heute von den meisten Forschern als eine völlig autonome wissenschaftliche Disziplin angesehen (u.a. Pfeiffer, 2001, S. 13-19; Grucza, 2007, S. 311-322; Skowronek, 2013, S. 9-23; Dakowska, 2014, S. 28-38), auch wenn ihr Forschungsgegenstand, Ziele und Methoden besonders interdisziplinär angelegt sind. Jedoch unter allen verwandten Wissenschaften gibt es eine, deren Relevanz für die Entwicklung gegenwärtiger Fremdsprachendidaktik nicht zu überschätzen ist. Es ist die Sprachwissenschaft, die als Oberbegriff für alle Untersuchungen verstanden wird, die Sprache als solche zu ihrem Gegenstand gemacht haben. Auf moderne sprachwissenschaftliche Forschungen, besonders auf die seit der Mitte des 20. Jahrhunderts, wird der Terminus Linguistik bezogen. Zwischen der Fremdsprachendidaktik und der Sprachwissenschaft (darunter auch Linguistik) bestanden immer sehr enge wechselseitige Relationen. Linguistische Theorien und Modelle dienten oft als theoretische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts, was vor allem in einzelnen Methoden und Lerntechniken sichtbar wurde.

Das Hauptziel dieses Beitrags versteht sich als ein Versuch, die Korrelation zwischen den wichtigsten sprachwissenschaftlichen Theorien und Ansätzen (v.a. den der letzten 20-30 Jahre) und den Entwicklungstendenzen der Fremdsprachendidaktik zu schildern (vom Strukturalismus, über generative Grammatik, Glottokodematik, kommunikativ-pragmatische Wende der 60-er und 70-er Jahre, kognitive Linguistik bis zur anthropozentrischen Theorie der Sprachen von F. Grucza).

## **2. Wissenschaftlich fundierte Methoden des Fremdsprachenunterrichts im historischen Abriss**

Geschichte des Fremdsprachenunterrichts ist nicht viel kürzer, wie die Geschichte der Menschheit selbst, weil die Kenntnis von Fremdsprachen eine gelungene Kommunikation zwischen Vertretern verschiedener Nationen ermöglichte. Bekannte Überlieferungen über ein institutionell organisiertes Fremdsprachenlernen stammen aus dem Summe, Ägypten und dem antiken Rom und sind ein paar Tausend Jahre alt. Doch von ersten mindestens teilweise wissenschaftlich gestützten Methoden des Fremdsprachenunterrichts kann man erst seit der Zeit der Aufklärung und des Barocks sprechen, wo man fast ausschließlich Latein und andere klassische Sprachen gelehrt hat. Damalige sog. Philologische Methode basierte auf den Übersetzungstechniken (aus dem Original) und der Erklärung einzelner Grammatikstrukturen (kontrastiv, aus der Sicht der Muttersprache der Schüler), wobei hier zu bemerken ist, dass sich die bekanntesten Didaktiker, wie Erasmus von Rotterdam, Wolfgang Ratke oder Jan Amos Komensky über Vorteile und Nachteile der Deduktion und der Induktion als der führenden Lehrtechnik auseinandergesetzt haben (Ronowicz, 1982, S. 9–15). Diese Diskussionen können zweifellos als die Grundlage für die spätere methodologische Eingrenzung der Methoden in direkte (ohne Einsatz der Muttersprache) oder indirekte (zweisprachige) angesehen werden.

Erste Methode, die nicht nur auf Erfahrung und Intuition der Lehrer fußte (wie z. B. die Natürliche Methode), war die Grammatisch-Übersetzungsmethode von J. V. Meidinger. In seiner 1783 herausgegebenen Grammatik der französischen Sprache hat er jede sprachliche Regel mit entsprechenden Kontextbeispielen verbunden, was heute als deduktiv-induktive Technik bekannt ist. Seine Nachfolger, J. H. Seidenstücker (1811), Karl Plötz (1848) und H. S. Ollendorf (1864) haben in ihren Lehrwerken Elemente der kontrastiven Grammatik und vereinfachte Ausspracheregeln eingesetzt. Sichtbar wurde auch eine deutliche Bereicherung der Übungstechniken um freie Sprechübungen, weil frühere Methoden einen überwiegend schriftlichen Charakter hatten. Ein interessantes Beispiel in diesem Zusammenhang kann die Serienmethode von F. Gouin (1892) sein, die das Sprechen mit dem Handeln in Verbindung gesetzt hat und im gewissen Sinne als Vorläufer der späteren Sprechakttheorie von Austin/Searle gesehen werden kann (Ronowicz, 1982, S. 56–85). Indirekte Methode von M. D. Berlitz (1878) wendet sich auch dem natürlichen Spracherwerb zu und ihr Autor lenkt seine Aufmerksamkeit auf die praktische Seite der Sprachbeherrschung.

Weitere Schritte in der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik weisen schon konkrete Zusammenhänge mit den sich entwickelnden sprachwissenschaftlichen Theorien auf und können deshalb als eindeutig wissenschaftlich untermauert bezeichnet werden.

### **3. Neusprachliche Reformbewegung und strukturalistische Ansätze in der Fremdsprachendidaktik**

Im Jahre 1882 hat Wilhelm Viëtor, der bekannte deutsche Sprachwissenschaftler und Vertreter der neusprachlichen Reformbewegung gegen Ende des 19. Jahrhunderts, seine Auffassungen über das Fremdsprachenlernen im Werk „Der Sprachunterricht muss umkehren“ ausgelegt. Den Schwerpunkt im Lernprozess legt er auch auf die mündlichen Sprachfertigkeiten, doch im Gegensatz zu früheren Forschern schreibt er viel mehr Bedeutung der Phonetik zu. Er war 1896 einer der Mitbegründer der Internationalen Phonetischen Gesellschaft (IPA), die das heute bekannte Transkriptionssystem geschaffen hat. Qualitative und quantitative Lautbeschreibung war eines der ersten Elemente des Sprachsystems, dessen Erforschung eine praktische Verwertung in der Unterrichtspraxis fand und das die Qualität der Aussprache im Fremdsprachenunterricht entschieden verbessert hat. Ihre Fortsetzung und Erweiterung findet man in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vor allem in der Prager Schule des Strukturalismus.

Die Grammatikvermittlung hat sich auf die Grammatik der Muttersprache und nicht auf die lateinische Grammatik bezogen und man hat sie induktiv, in ausgewählten kommunikativen Kontexten dargeboten. Diese pragmatische Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts hat allerdings nicht immer bahnbrechende Wirkung gehabt. Erst in den 60-er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde es möglich, auch pragmatische Aspekte zu berücksichtigen. Es geschah im Rahmen der audiolingualen Methode, die behavioristisch ausgerichtet war (Roche, 2005, S. 14–15). Die Nachfolger von Viëtor, H. Sweet, O. Jespersen und H. Palmer haben als die ersten Sprachdidaktiker mit Hilfe der strukturalistischen Kategorien und Subkategorien einzelne Lernstufen bestimmt. Wichtigste Lernziele wurden dabei an kommunikative Bedürfnisse der Schüler angepasst. Man hat auch reale Sprachvarietäten unterrichtet, darunter die Umgangssprache. Diese Forscher gelten außerdem als Autoren der meisten grammatischen und lexikalischen Übungen, Lerntechniken und Lernstrategien, die bis heute aktuell geblieben sind (Szeluga, 2008, S. 10).



Die von F. de Saussure getroffene Unterscheidung zwischen der Sprache als einem theoretischen System (*la langue*) und ihrer konkreten Realisierung vom jeweiligen Sprecher (*la parole*) hat geholfen, viel genauere Lernziele im Fremdsprachenunterricht zu formulieren, und zwar auf der Ebene aller vier Sprachfertigkeiten: Hörverstehen, Lesen, Sprechen und Schreiben. Sprachstoff sowie Unterrichtsmaterialien konnten dabei so gestaltet werden, dass sie eine entsprechende Lernstoffprogression garantierten. Grammatische und lexikalische Komponenten wurden in funktionalen Einheiten präsentiert, die einen weiten kommunikativen Kontext (v.a. Satz) umfassten.

Die Kontroversen zwischen der direkten und der Grammatisch-Übersetzungsmethode hatte auch 1925 der polnische Germanist, Sprachdidaktiker und Lehrbuchautor Juliusz Ippoldt aufgegriffen. Sein Vorschlag war die sog. vermittelnde Methode, die einen holistischen Charakter hatte und von der gesprochenen Sprachvariante ausging. Ippoldt sah ähnlich, wie die Vertreter der Reformbewegung einen großen Wert sowohl in der Phonetik und der phonetischen Umschrift als auch in der Vermittlung ganzer kommunikativer Kontexte. Der Unterschied lag vor allem in der Grammatik, welcher er eine viel bedeutendere Rolle im Unterrichtsprozess beigegeben hat (Ronowicz, 1982, S. 149–154).

#### 4. Angewandte Linguistik und moderne Fremdsprachendidaktik

In vielen modernen sprachwissenschaftlichen Forschungen wird bekanntlich, wie schon oben bemerkt wurde, zwischen zwei Begriffen unterschieden: ‚Sprachwissenschaft‘ und ‚Linguistik‘. Eine spezielle Rolle wird bei dieser terminologischen Abgrenzung einer relativ neuen Subdisziplin der Linguistik eingeräumt, der *angewandten Linguistik*, für deren Entwicklung vor allem die letzten 50–60 Jahre von Bedeutung waren. Man könnte allerdings in diesem Zusammenhang auch auf einige frühere Untersuchungen verweisen, die der Sprachwissenschaft einen mehr praktisch und empirisch ausgerichteten Charakter gegeben haben.

Im Jahre 1803 veröffentlichte August Ferdinand Bernhardt in Berlin den zweiten Teil seines Werkes *Sprachlehre*, nämlich *Angewandte Sprachlehre*. Somit hat er reine und angewandte Sprachwissenschaft als zwei Anwendungsbereiche der Sprache in der Poesie und Wissenschaft genannt. Ein wichtiger Vorläufer der heutigen angewandten Linguistik war J. Baudouin de Courtenay, der nicht nur praktische Ausrichtung der Sprachwissenschaft,

sondern auch ihre Bedeutung für andere wissenschaftliche Disziplinen anerkannt hatte. Eine ähnliche Auffassung haben auch solche europäischen Forscher vertreten, wie z. B. Aleksandr I. Tomson (1910), Theodor Steche (1925), Eugen Wüster (1931), B. Migliorini oder G. Kandler (1952) (Grucza, 1983, S. 342–358; Grucza, 2007, S. 45–48). Einen grundlegenden Baustein für angewandte Linguistik hat jedoch die amerikanische Linguistik der 40-er und 50-er Jahre gelegt. 1946 führte Ch. C. Fries angewandte Linguistik als Studienfach an der Universität in Michigan ein und damit hat er diese Subdisziplin der Linguistik als selbständige wissenschaftliche Disziplin fundiert. Im Jahre 1950 wurde erste Zeitschrift für angewandte Linguistik gegründet (*Language Learning, a Journal of Applied Linguistics*) und 1959 entstand erstes Institut für Angewandte Linguistik (Washington). Primärer Forschungsgegenstand der angewandten Linguistik war die weit verstandene Problematik des Fremdspracherwerbs und der Fremdsprachendidaktik. Im Laufe der Zeit haben sich diese Forschungen wesentlich ausgebreitet und heutzutage könnte man viele weitere Wissenschaftsbereiche und zum Teil auch autonome wissenschaftliche Teildisziplinen als zentrale Fragen der angewandten Linguistik nennen.

## 5. Konstituierung der polnischen Glottodidaktik

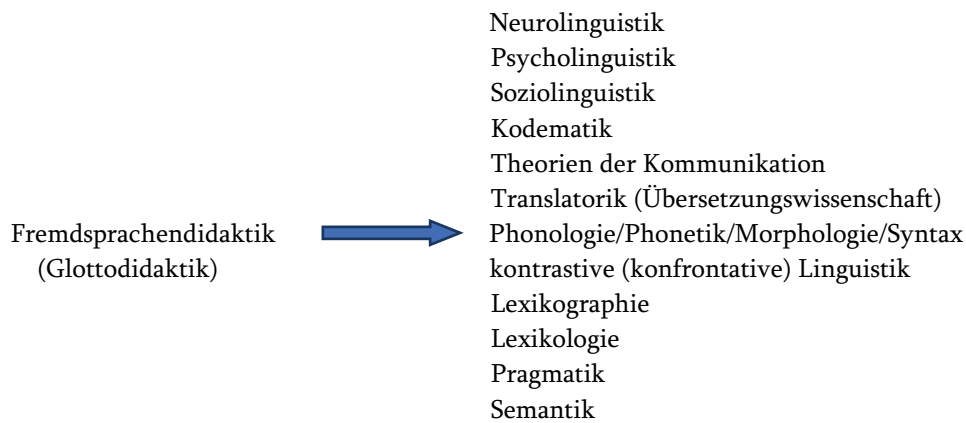
Als Vater der polnischen Glottodidaktik kann ohne Zweifel Ludwik Zabrocki bezeichnet werden. Er bediente sich zwar der Termini Methodik und Didaktik der Fremdsprachen, doch von Anfang an sah er einen engen Zusammenhang zwischen diesen Untersuchungsbereichen und der Linguistik, und eben nicht der Pädagogik. Auf diese Art und Weise hatte er linguistische Grundlagen für spätere methodologische Fundierung der Glottodidaktik geschaffen (Grucza, 2007, S. 311–312). Außer Ludwik Zabrocki gilt auch Waldemar Pfeiffer, sein Schüler an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań, als einer der Väter der polnischen Schule der Glottodidaktik. Unter anderem dank ihm hat sich positiv die entscheidende Frage geklärt, ob diese Forschungen als eine autonome wissenschaftliche Disziplin, mit allen ihren konstitutiven Bedingungen anerkannt werden können.

Eine nächste Erweiterung ihrer Forschungen hat die polnische Glottodidaktik am Institut für Angewandte Linguistik der Warschauer Universität erfahren. Unter Führung von Franciszek Grucza und seinen Mitarbeitern wurde in den 70-er und 80-er Jahren ein umfangreiches methodologisches Modell ausgearbeitet, das die neu fundierte Disziplin, Glottodidaktik, zu einer immanenten Konstituente der heutigen angewandten

Linguistik gemacht hat. Als Hauptprobleme gelten dabei Fragen des Spracherwerbs (muttersprachliche und fremdsprachliche Perspektive) mit allen Elementen des sog. glottodidaktischen Gefüges: Lehrer, Schüler, Methoden, glottodidaktische Materialien, Lernbedingungen mit der Sprachenpolitik des Staates.

Moderne Glottodidaktik ist daher eine äußerst interdisziplinär angelegte wissenschaftliche Disziplin. Ihre Problematik beginnt bei rein linguistischen Fragen der Sprache selbst und ihres Wesens, und umfasst auch die neuro- und psycholinguistischen Gebiete des Spracherwerbs, Sprachdidaktik aus pädagogischer Perspektive, Sozio- und Pragmalinguistik, Literaturdidaktik, interkulturelle Studien, bis hin zur Computerlinguistik, um nur die wichtigsten Disziplinen zu nennen (vgl. u.a. Pfeiffer, 2001, 28–31).

Unter linguistischen Teildisziplinen jedoch, die für diesen Beitrag besondere Bedeutung haben und moderne Glottodidaktik determinieren, könnte man folgende nennen:



Schema 1. Linguistische Subdisziplinen in der Fremdsprachendidaktik

### 5.1. Glottokodematik und ihr Platz in der polnischen Glottodidaktik

Glottokodematik ist als eine Subdisziplin der angewandten Linguistik in Polen entstanden. Ihre Grundlagen hat M. Szczodrowski, einer der Schüler von Ludwik Zabrocki, geschaffen, der die kodematischen Forschungen von Ludwik Zabrocki fortgesetzt und eigene Leistungen mit den glottodidaktischen Theorien verbunden hat.

Szczodrowski definiert in Anlehnung an Zabrocki den Begriff der Sprachmatrizen und erläutert ihre Arten und ihre Bedeutung für die Erlernung einer Fremdsprache aus der Perspektive der allgemeinen Linguistik und der

Psycholinguistik. In diesem Kontext werden enge Relationen zwischen den linguistischen Theorien und der Glottodidaktik dargelegt. Einen hohen Stellenwert haben in den kodematischen Untersuchungen u.a. die Konstruktion von sprachlichen Materialien, Taxonomie der Lernziele im Fremdsprachenunterricht, die Wahl von Sprachstrukturen (phonologische, morphologische, syntagmatische und syntaktische). Einer der wesentlichen Prozesse des Fremdsprachenerwerbs ist die Steuerung der Kodierung und der Dekodierung von sprachlichen Äußerungen. Diese Prozesse steuert das Rückkoppelungsgefüge, das die entsprechende Kontrolle und Korrektur der anzueignenden Strukturen sichert. Die Herausbildung von Sprachmatrizen entscheidet über kommunikative Kompetenz des Sprechers, was Szczodrowski anhand der kybernetisch-strukturellen Theorie des Fremdsprachenunterrichts erläutert (Szczodrowski, 2009, S. 9–20).

Glottokodematik integriert kodematische und kybernetische Konzepte von Ludwik Zabrocki, erweitert sie weitgehend um neue Komponenten und bringt sie in interdisziplinäre Kontexte. Glottokodematische Forschungen bedeuten einen wesentlichen Fortschritt bei der Erarbeitung einer ganzheitlichen Theorie des Fremdsprachenunterrichts. Dank ihnen wird der vielschichtige, multidisziplinäre Charakter der Lehr- und Lernprozesse einer Fremdsprache äußerst gut ersichtlich.

Potenzielle Möglichkeiten einer Fortsetzung der glottokodematischen Problematik kann man in manchen linguistischen Tendenzen letzter Jahrzehnte, besonders in einigen Theorien der kognitiven Linguistik, bemerken.

## **6. Moderne Fremdsprachendidaktik nach dem 2. Weltkrieg**

### **6.1. Amerikanischer Strukturalismus und Generative**

#### **Transformationsgrammatik im Fremdsprachenlernen**

Einen sehr starken Widerhall hat in der modernen Fremdsprachendidaktik der amerikanische Strukturalismus hervorgerufen, dessen Hauptvertreter Ch. C. Fries und J. Bloomfield die sog. Linguistische Methode entwickelt haben, die in den 50-er und 60-er Jahren als Audio-linguale Methode bekannt wurde. In der deskriptiven Analyse aus der synchronischen Perspektive lehnen sie das von F. de Saussure geschaffene universelle Sprachenmodell ab (Grucza, 1983, S. 157–159). Die Audio-linguale Methode stützte sich dabei auf die behavioristischen Ansätze (Stimulus-Reaktion) und ihr lag die Voraussetzung zu Grunde, dass im Fremdsprachenunterricht vor allem

entsprechende (feste) Gewohnheiten gebildet und automatisiert werden sollen. Mit Hilfe von mehrmaligen Wiederholungsübungen (sog. *pattern drills*) und durch Nachahmung von Musteräußerungen des *Native Speakers* verfestigten die Schüler in ihrem Gedächtnis sprachliche Gewohnheiten, die sie dann in einer konkreten kommunikativen Situation wiederrufen konnten. Erste und wichtigste Sprachform ist in dieser Methode die gesprochene Sprache und dementsprechend dominieren im Unterricht solche Fertigkeiten, wie Hörverstehen und Sprechen (Ronowicz, 1982, S. 169–171). Die Audio-linguale Methode hat die Unterschiede zwischen der Muttersprache und der jeweiligen Fremdsprache betont, weil fehlerhafte Gewohnheiten aus dem muttersprachlichen System in die zu erlernende Fremdsprache übertragen werden. Als Folge dessen sind kontrastive Studien (kontrastive Linguistik) entstanden, die in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik eine bedeutende Rolle spielten.

Viel weniger Einsatz im Fremdsprachenunterricht fanden allerdings die Forderungen der generativen Grammatik, die einen mehr theoretischen Charakter hatten. Die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz hat zwar die pragmatische Komponente des Fremdsprachenlernens verstärkt, doch problematisch bleibt die Frage, wie man zu den Regeln der Kompetenz gelangen kann, ohne über die Oberflächenstruktur zu gehen (Zabrocki, 1977, S. 42–43)? Die Tiefenstruktur der Sprache scheint im Fremdsprachenunterricht sehr schwer zu erlernen und in ihr liegt das eigentliche Bedeutungsspektrum, das anzueignen ist.

## **6.2. Kommunikativ-pragmatische Wende der 60-er und 70-er Jahre und Kommunikative Methode**

Eine reale Wende in der Fremdsprachendidaktik hat die Kommunikative Methode nach der kommunikativ-pragmatischen Wende der 60-er und 70-er Jahre gebracht, die als eine Art Antwort auf die Sprechakttheorie von Austin/Searle sowie soziolinguistische Untersuchungen (Hymes, Wunderlich, Habermas) betrachtet werden kann. Das Interesse der Linguisten hat sich auf den pragmatischen Aspekt der Sprache, den realen Sprachgebrauch verschoben, d.h. auf das Handeln in der und durch die Sprache. Zentraler Begriff im kommunikativen Ansatz ist die kommunikative Kompetenz, verstanden als die Fähigkeit des Sprechers sich in der jeweiligen kommunikativen Situation erfolgreich zu verständigen. Kommunikative Kompetenz bezieht sich einerseits auf den Kompetenzbegriff von N. Chomsky, andererseits berücksichtigt sie viel mehr den Performanzbegriff. Der Erwerb

von Performanz soll das oberste Lernziel im Fremdsprachenunterricht bestimmen, weil nur sie alle Bedingungen einer kommunikativen Situation adäquat widerspiegelt. Durch den Einsatz von authentischen Texten hat man nicht nur die Motivation, sondern auch die praktische Ebene des Spracherlernens verstärkt. Wesentliche Mängel dieser Methode liegen jedoch in der Grammatikvermittlung, weil ihre Funktionen sehr funktional definiert wurden. Grammatische Korrektheit wurde eindeutig der realen Verständigung untergeordnet und der Sprachfehler war kein Maßstab mehr für die Sprachkompetenz der Schüler (Szeluga, 2008, S. 14–15). Damit verringert sich auch deutlich die Zielgruppe des kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts.

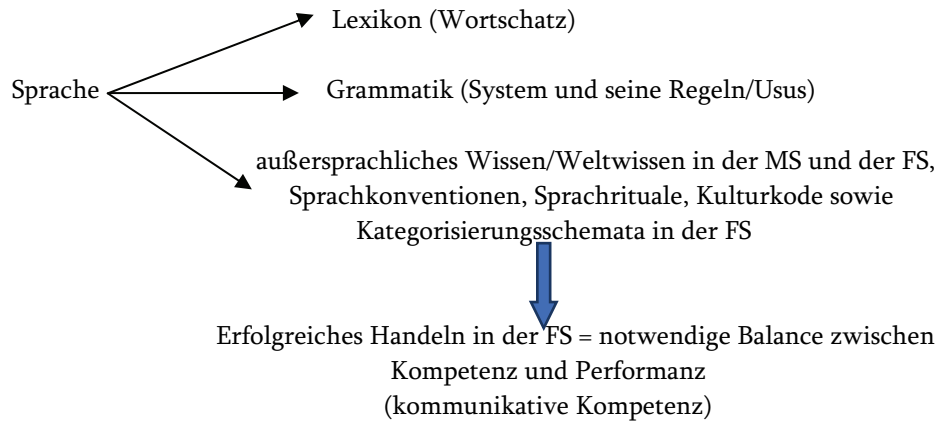
### **6.3. Aspekte der kognitiven Linguistik in der Glottodidaktik**

Kognitive Forschungen (in der Linguistik, aber auch in den weit gefassten Kognitionswissenschaften) haben nach wie vor einen sehr interdisziplinären Charakter, so dass man keinesfalls nur von einer ganzheitlichen Theorie für die Fremdsprachendidaktik sprechen könnte. Viele Forscher betonen z. B. den holistischen, modularen Charakter der menschlichen Sprachfähigkeiten (Sadownik, 2010).

Es lassen sich allerdings einige Stützpunkte nennen, die gewisse Entwicklungschancen für moderne Glottodidaktik bieten.

Nach der Auffassung der kognitiven Linguistik verarbeitet der Mensch verbale und nonverbale Informationen, indem er sein kognitives Potential in sozialen, kommunikativen Situationen nutzt. Menschliches Gehirn verfügt über entsprechende Strukturen, die mentale Repräsentationen der außersprachlichen Realität bilden und auf diese Art und Weise das ganze Bild der Welt erschaffen. Die Kognitionswissenschaften sind natürlich ein interdisziplinäres Bündel von Wissenschaften, die grenzüberschreitend die Möglichkeiten der menschlichen Erkenntnis ergründen. Für die Glottodidaktik scheinen folgende Begriffe und Konzepte besonders aussagekräftig zu sein: Prototypenbildung (mit der Prototypensemantik), sprachliche Verarbeitungsprozesse und ihr Wesen, Bildung der mentalen Repräsentationen und Kategorisierungsprozesse. Außersprachliche Realität wird mit Hilfe von entsprechenden sprachlichen Mitteln verarbeitet, d.h. konzeptualisiert. Jedes einzelne Sprachsystem entwickelt eigene Konzepte, die diese Wirklichkeit ordnen, systematisieren und wahrnehmen helfen. Der Grad der Konventionalisierung wird bei diesem Prozess zum fundamentalen Mittel des sprachlichen Ausdrucks. Kognitivisten

unterscheiden zwischen dem individuellen und dem allgemeinen Grad der sprachlichen Konventionalisierung, was den relativistischen Auffassungen ziemlich ähnlich zu sein scheint. Für Theorie und Praxis des Fremdsprachenlernens kann diese Vorgehensweise neue Chancen eröffnen, z. B. bei der Sprachvermittlung, besonders der Lexikdarstellung, ihrer Vermittlung, Einübung und Automatisierung kann eine balancierte kommunikative Kompetenz des Sprechers erlangt werden:



Schema 2. Komponenten der Kompetenz im Fremdsprachenerwerbsprozess

## 7. Glottodidaktik und die Anthropozentrische Theorie der Sprachen von F. Grucza

Die anthropozentrische Theorie der Sprachen von F. Grucza fasst in ihrer Konzeption jeden einzelnen Menschen und somit auch jeden Sprecher mit allen seinen sprachlichen, kognitiven Fähigkeiten auf. Die Sprachbeschreibung kann nach ihr nur aus der Perspektive des einzelnen Menschen geschehen, was bedeutet, dass Grucza alle Modelle ablehnt, die menschliche Sprachen als ideale (damit auch abstrakte) Systeme auffassen. Nur der reale Sprecher, der seine Sprache internalisiert hatte, kann sie gebrauchen. Sprachen existieren also nur als wirkliche und nicht abstrakte Konstrukte, als reale Idiolekte oder ihre Mengen (z.B. Soziolekte) und als solche lassen sie sich charakterisieren und beschreiben (Grucza, 2012, S.19–20).

Sprachliche Fähigkeiten beziehen sich auf das Wahrnehmen und das Verstehen von konkreten Äußerungen einerseits und andererseits ermöglichen sie das Realisieren von diesen Äußerungen im Kommunikationsprozess. Das internalisierte Wissen (sowohl das sprachliche als auch nichtsprachliche,

deklarative und prozedurale Wissen) ermöglicht jedem Sprecher erfolgreiches Kommunizieren in der Sprachgemeinschaft.

Für die Fremdsprachendidaktik bedeutet es, dass in der Aneignung einer fremden Sprache ganzheitliche und komplexe, kommunikative Fähigkeiten entwickelt werden müssen. Diese Feststellung sollte auch bei der Wahl der Lerninhalte, des Lernstoffs aber auch der Arbeitsformen berücksichtigt werden.

Die Anthropozentrische Theorie der Sprachen von F. Grucza kann bestimmt künftige glottodidaktische Modelle anregen und ihren Platz in der fremdsprachendidaktischen Praxis finden.

## 8. Fazit

Sprachwissenschaftliche und linguistische Modelle haben zweifellos die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik weitgehend inspiriert, mitgestaltet und weiterentwickelt. Fast jede linguistische Schule, Tendenz oder Strömung hat neue Inhalte und praktische Resultate für die Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts gebracht. Fremdsprachendidaktische Paradigmen lassen sich sehr einfach ihren aktuellen Tendenzen gegenüberstellen, auch wenn dieser Einfluss nicht unbedingt immer und in jeder Methode auf den ersten Blick deutlich zu erkennen war. Sprachlicher Universalismus und Relativismus haben indirekte und direkte Methoden befruchtet und ohne linguistische Determinanten wäre die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts so gut wie fast undenkbar und bestimmt viel ärmer. Glottodidaktische Praxis ist dank linguistischen Anregungen nicht nur interessanter, sondern auch effektiver geworden.

Die konstituierende und unverzichtbare Komponente jeder Wissenschaft, auch der Glottodidaktik, ist das Modellieren, sowohl in der Domäne ihrer theoretischen Voraussetzungen als auch hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzungen. Aus dieser Sicht bietet moderne Linguistik der Fremdsprachendidaktik zukunftssträchtige Möglichkeiten. Nachfolgende Forschungen mögen hoffentlich neue, erfolgsversprechende Konzepte schaffen.

## Bibliographie

- Dakowska, M. (2010). Glottodydaktyka jako nauka. *Lingwistyka Stosowana*, 3, 71-86.  
Dakowska, M. (2014). *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*.  
Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.



- Elsen, H. (2014). *Linguistische Theorien*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Grucza, F. (1983). *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka-jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Grucza, F. (2007). *Lingwistyka stosowana. Historia-Zadania-Osiągnięcia*. Warszawa: Euro-Edukacja.
- Grucza, F. (2012). Antropocentryczna a paradygmatyczna (tradycyjna) lingwistyka (stosowana) i kulturologia (stosowana). *Lingwistyka Stosowana* 6, 5-43.
- Grucza, S. (2010). Główne tezy antropocentrycznej teorii języków. *Lingwistyka Stosowana*, 2, 41-68.
- Olpińska, M. (2009). Implikacje glottodydaktyczne antropocentrycznej teorii języków. *Lingwistyka Stosowana*, 1, 187-200.
- Pfeiffer, W. (2001). *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Rickheit, G., Weiss, S., Eikmeyer, H. J. (2010). *Kognitive Linguistik. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Roche, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Ronowicz, E. A. (1982). *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Sadownik, B. (2010). *Modulare Architektur der menschlichen Sprachfähigkeit. Kognitive und neurobiologische Perspektive*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Schwarz, M. (1996). *Einführung in die kognitive Linguistik*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Skowronek, B. (2013). *Glottodidaktik und Fremdsprachenunterricht in der Diskussion*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Surkamp, C. (Hrsg.). (2010). *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Szczodrowki, M. (2009). *Fremdsprachliche Lehr-Lern-Vorgänge im kodematischen Blickfeld*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szeluga, A. (2003). Pragmalinguistische Komponenten der kommunikativen Kompetenz in fremdkultureller Perspektive. In: Zybatow, L.W. (Hrsg.), *Linguistik International. Europa der Sprachen: Sprachkompetenz-Mehrsprachigkeit- Translation. Teil I: Sprache und Gesellschaft. Akten des 35. Linguistischen Kolloquiums in Innsbruck 2000* (S. 411-417). Frankfurt/M: Peter Lang Verlag.
- Szeluga, A. (2008). Miejsce dydaktyki języków obcych we współczesnych badaniach językoznawczych. Wybrane aspekty. In: Szeluga, A. (Hrsg.), *Dydaktyka języków obcych w świetle współczesnych badań lingwistycznych*. (S. 7-17). Włocławek: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Szeluga, A. (2013). Angewandte Fremdsprachendidaktik? Methodologie, Perspektiven und einige Forschungskonzepte aus polnischer Sicht, In: Lipczuk, R., Nerlicki, K. (Hrsg.), *Synchronische und diachronische Aspekte der Sprache*.

*Sprachwandel-Sprachkontakte-Sprachgebrauch.* (S. 245–252). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Zabrocki, L. (1977). *Grundfragen des Deutschunterrichts in fremdsprachiger Umgebung.* Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

# (Zeit)Befindlichkeit und partieller Gleichlauf in der Sprache. Eine Untersuchung zum Deutschen

Temporal Relations of partial simultaneity  
in adverbial clauses in German


Mariola WIERZBICKA<sup>1</sup>  
Uniwersytet Rzeszowski

## Abstract

The paper discusses ways of expressing the temporal relations of partial simultaneity in adverbial clauses in the German language. Although the relations can be expressed by participle phrases, noun phrases, prepositional phrases and infinitive phrases, the adverbial clause is the most frequent means of expressing the relations. The temporal adverbial clause has an almost unlimited range of applications, which stretches from vaguely hinted relation to absolute necessity, and from general statements and clarifications to definite emotionally motivated utterances. Wherever there is an obvious connection between facts, events, actions, relations as well as personal will and feeling, it can be expressed by means of a temporal structure. The subject of the paper is the influence of conjunctions *während*, *als*, *wenn*, *seit*(dem) and *solange* on the time arrangement of situations introduced into the time clause and the main clause with regard to morphological, syntactic and semantic elements and dependence on the relation of the correspondence between events in the time clause and events in the main clause in German.

**Keywords:** temporal relation, temporal clauses, partial simultaneity

---

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-2125-0204>.

### Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag diskutiert den sprachlichen Ausdruck von Relationen der partiellen Gleichzeitigkeit im Deutschen. Obwohl es zur Bezeichnung temporaler Beziehungen eine Liste von Möglichkeiten gibt, wie Partizipial-, Nominal-, Präpositional- oder Infinitivphrasen, ist das eigentliche Temporalsatzgefüge das bei weitem häufigste temporale Ausdrucksmittel. Das Temporalsatzgefüge hat nahezu unbeschränkten Anwendungsbereich, der von dem fast nur angedeuteten Zusammenhang bis zur zwingenden Notwendigkeit, von Allgemeinaussagen und didaktischen Erläuterungen bis zu emotional bestimmten Motivationen reicht. Wo immer ein temporaler Zusammenhang zwischen Tatsachen, Ereignissen, Handlungen und Verhältnissen oder auch zwischen persönlichem Wollen und Fühlen gesehen wird, lässt sich dies in einem Temporalgefüge darstellen. Den Untersuchungsgegenstand dieses Beitrages bildet darüber hinaus der Einfluss von den Subjunktionen *während*, *als*, *wenn*, *seit(dem)* und *solange* auf die zeitliche Anordnung der im Temporalsatz und im übergeordneten Satz eingeführten Situationen unter Berücksichtigung verschiedener morphologischer, syntaktischer und semantischer Faktoren.

Schlüsselwörter: temporale Relationen, Temporalsatzgefüge, partielle Gleichzeitigkeit

## 1. Einleitende Bemerkungen

Der vorliegende Beitrag traut sich an die Welt des partiellen Gleichlaufs in deutscher Sprache heran und versucht die Semantik der miteinander temporal verbundenen Ereignisse im Gleichlauf zu präsentieren, wobei der sprachliche Ausdruck der Gleichzeitigkeitsrelationen diskutiert wird. Es gibt im Deutschen zur Bezeichnung temporaler Beziehungen eine Liste von Möglichkeiten wie Partizipial-, Nominal-, Präpositional- oder Infinitivphrasen. Die temporalen Markierungen bestehen aus den Tempus-Flexionsmerkmalen am Verb, aus lexikalischen, phrasalen, sententialen und nonverbalen Möglichkeiten, mit denen Temporalität dargestellt wird: aus Adverbien (*gestern*, *plötzlich*, *noch*, *erst*, *schon* ...), Adjektiven (*später*, *täglich* ...), sub- und koordinierenden Konjunktionen (*und*, *dann*, *als*, *nachdem*, *bevor*, *während* ...), Präpositionalphrasen (*vor einer Woche*, *am 24.12.2008* ...), den deiktischen Pronomina (*ich*, *du*, *wir*, *ihr* und der Anrede *Sie*), Nominalphrasen (*die Bundeskanzlerin der BRD*, *Friedrich Schiller*, *die Entdeckung Amerikas 1482*, *der zweite Weltkrieg* ...), Temporalsätzen und nonverbaler Gestik und Mimik. Jedem deutschen Verb liegt in seiner semantischen Bedeutung eine innere zeitliche Struktur zugrunde, die Aktionsart, die die Art und Weise des inneren Ablaufs eines Sachverhaltes abbildet und die interne temporale Struktur und den Charakter des jeweiligen Sachverhalts widerspiegelt. Ein Verb wie *wohnen* ist eher auf Dauer angelegt, *anfangen*, *beginnen* kennzeichnen den Beginn oder *beenden* das Ende eines Ereignisses. Das Verb *wissen* ist eher statisch und *Wein trinken* ist ein im Moment noch nicht

beendeter Prozess, der durch verbexterne sprachliche Elemente wie in *nachdem jemand ein Glas Wein (vor 5 Minuten; leer) getrunken hat* zu einem Abschluss gebracht werden kann<sup>2</sup>. Obwohl es im Deutschen die angesprochenen Möglichkeiten zur Bezeichnung temporaler Beziehungen gibt, ist das eigentliche Temporalsatzgefüge das bei weitem häufigste temporale Ausdrucksmittel.

Relative Zeitverhältnisse liegen vor, wenn zwei oder mehr verbale Sachverhalte hinsichtlich ihrer zeitlichen Einordnung und Ausführung miteinander in Beziehung gesetzt werden. Dies kann auch durch die lineare Abfolge von zwei oder mehr Handlungen innerhalb eines einzelnen Satzes bzw. im Rahmen parataktisch miteinander verbundener Sätze in Satzverbindungen angezeigt werden. Komplizierter jedoch und zugleich sprachlich relevanter ist die Beschreibung dieser Verhältnisse in Satzgefügen, vor allem in Temporalsatzgefügen, in denen unterschiedliche Arten relativer und anderer Zeitbezüge differenziert werden können. Bei den zeitlichen Verhältnissen unterscheidet man normalerweise Gleichzeitigkeit, Vorzeitigkeit und Nachzeitigkeit.

## 2. Gleichzeitigkeitsrelationen

Die Gleichzeitigkeit der Sachverhalte in beiden Teilsätzen eines Temporalsatzgefüges wird durch die den Temporalsatz einleitenden Subjunkturen *während, als, wenn, seit(dem)* und *solange* ausgedrückt, die die zeitlichen Aspekte der Gleichzeitigkeit kennzeichnen. In einem Temporalsatzgefüge der Gleichzeitigkeit überlappt sich der im übergeordneten Satz mitgeteilte Sachverhalt mit dem im Temporalsatz beschriebenen Sachverhalt. Wenn zwei Sachverhalte über annähernd dieselbe Dauer verfügen, geht man davon aus, dass es sich um ein Temporalsatzgefüge der völligen Gleichzeitigkeit handelt. Decken sich die Sachverhalte beider Teilsätze in ihrer gesamten Dauer bzw. zeitlichen Erstreckung vollkommen, so werden sie in diesen Temporalsatzgefügen als völlig gleichzeitig dargestellt. Dabei kann das zeitliche Ausmaß unterschiedlich lang sein, d.h. von einer kurzen Länge bis

---

<sup>2</sup> Bei Sprachen, die eine Aspektopposition aufweisen, handelt es sich um ein morphologisches System, das die subjektive Vorstellung des Sprechers vom Verlauf, Ergebnis und Umfang der verbalen Handlung zum Ausdruck bringt. Die slawische Terminologie bezieht sich nicht auf die Verbbedeutung, sondern auf den Ablauf der Tätigkeit in der Zeit. D.h. durch den *imperfektiven* Aspekt wird ein Sachverhalt als geschehen, d. h. unvollendet, durch den *perfektiven* als geschehen und vollendet ganz ohne Rücksicht auf die Zeitstufe charakterisiert (vgl. dazu auch Wierzbicka (1999, S. 40), Wierzbicka, Schlegel (2008, S. 10f.).

hin zu einer längeren Dauer. Wenn zwei Sachverhalte in einem Temporalsatzgefüge über eine unterschiedliche Dauer verfügen und darüber hinaus möglicherweise zu verschiedenen Zeiten anfangen bzw. enden, dann spricht man von partieller Gleichzeitigkeit, die in sich wiederum unterschieden werden.

Die Gleichzeitigkeit des Sachverhaltes im Temporalsatz mit dem Sachverhalt im übergeordneten Satz kann neben den Temporalsatzgefügen auch durch Partizipialkonstruktionen (Partizip Präsens) zum Ausdruck gebracht werden, die nur bei imperfektiven transitiven und intransitiven Verben auftreten. Die durch die Subjunkturen *während*, *als* und *wenn* eingeleiteten Temporalsätze in den Temporalsatzgefügen der Gleichzeitigkeit können in Partizipialkonstruktionen (Partizip Präsens) umgeformt werden, sofern der Temporalsatz die Handlung des Subjekts im übergeordneten Satz mitteilt wie im Beispiel (1) (vgl. Wierzbicka 2004, S.110).

- (1) Ich stimmte leise summend das Tantum Ergo an, **während** ich mit der Brause die Schaumreste von den Wänden der sich leerenden Wanne spritzte. (BHA; 169)  
=> Mit der Brause die Schaumreste von den Wänden der sich leerenden Wanne **spritzend**,.....

### 3. Untersuchungen zur partiellen Gleichzeitigkeit

Bei Temporalsatzgefügen der partiellen Gleichzeitigkeit können die Temporalsätze Sachverhalte enthalten, die in ihrer Dauer dargestellt und die von den Sachverhalten in übergeordneten Sätzen unterbrochen werden. Es können verschiedene Arten von partieller Gleichzeitigkeit unterschieden werden. Partielle Gleichzeitigkeit liegt vor, wenn zwei Sachverhalte den gleichen Anfang, aber verschiedenes Ende aufweisen (vgl. (1a) und (1b)), zwei Sachverhalte verschiedenen Anfang aber gleiches Ende haben (vgl. (2a) und (2b)), ein Sachverhalt zeitlich in dem anderen enthalten ist (vgl. (3a) und (3b)), der erste Sachverhalt vor dem zweiten anfängt und vor diesem auch endet (vgl. (4a) und (4b)) oder der zweite Sachverhalt vor dem ersten Sachverhalt anfängt und endet (vgl. (5a) und (5b)).

Da der erste Sachverhalt sowohl länger (vgl. (1a – 5a)) als auch kürzer (vgl. (1b – 5b)) sein kann, so ergeben sich daraus insgesamt zehn unterschiedliche Möglichkeiten partieller Gleichzeitigkeit.

(1a)

übergeordneter Satz: \_\_\_\_\_  
Temporalsatz: \_\_\_\_\_  
(1b)  
übergeordneter Satz: \_\_\_\_\_  
Temporalsatz: \_\_\_\_\_

(2a)  
übergeordneter Satz: \_\_\_\_\_  
Temporalsatz: \_\_\_\_\_  
(2b)  
übergeordneter Satz: \_\_\_\_\_  
Temporalsatz: \_\_\_\_\_

(3a)  
übergeordneter Satz: \_\_\_\_\_  
Temporalsatz: \_\_\_\_\_

(3b)  
übergeordneter Satz: \_\_\_\_\_  
Temporalsatz: \_\_\_\_\_

(4a)  
übergeordneter Satz: \_\_\_\_\_  
Temporalsatz: \_\_\_\_\_

(4b)  
übergeordneter Satz: \_\_\_\_\_  
Temporalsatz: \_\_\_\_\_

(5a)  
übergeordneter Satz: \_\_\_\_\_  
Temporalsatz: \_\_\_\_\_

(5b)  
übergeordneter Satz: \_\_\_\_\_  
Temporalsatz: \_\_\_\_\_

Die Grenzen zwischen den *während*-Temporalatzgefügen der völligen Gleichzeitigkeit und der partiellen Gleichzeitigkeit lassen sich nicht immer eindeutig ziehen. Wenn beide Sachverhalte über eine bestimmte Dauer verfügen, kann man zum einen nicht immer klar entscheiden, ob der eine Sachverhalt nur ein einziges Intervall mit dem anderen gemeinsam hat und ob beide Sachverhalte partiell gleichzeitig verlaufen, oder ob beide dieselbe Dauer aufweisen und völlig gleichzeitig bzw. simultan verlaufen. Dabei tragen auch Temporaladverbiale, die die Dauer eines der Sachverhalte begrenzen, zur richtigen Einordnung eines Temporalatzgefüges bei. Enthält also der übergeordnete Satz eine Temporaladverbiale, dann wird wie in (1) und (2) darauf hingewiesen, dass der Sachverhalt im übergeordneten Satz nur kürzer andauert als der Sachverhalt im Temporalatz. Die Beispiele (1) und (2) zeigen die Relation (3b).

- (1) **Während** ich Chopin hörte, dachte ich **zum ersten Mal** daran, Engagements zu suchen, um ein bisschen Geld zu verdienen. (BHA; 60)  
(2) Hausmeister Klapp war aufgestanden und **einige Minuten** neben mir gestanden, **während** ich telefonierte. (MHR; 13)

Wenn nun beide Sachverhalte gleichzeitig beginnen, aber der Sachverhalt im übergeordneten Satz durch ein Temporaladverbiale begrenzt wird und vor dem Sachverhalt im Temporalatz endet, dann liegt im Beispiel (3) ebenfalls die Relation (1b) vor.

- (3) Auch Siddhartha fühlte Sehnsucht und den Quell des Geschlechts sich bewegen; da er aber noch nie ein Weib berührt hatte, zögerte er **einen Augenblick**, **während** seine Hände schon bereit waren, nach ihr zu greifen. (HHS; 45)

Durch ein *während*-Temporalatzgefüge werden sprachlich nur solche Relationen zum Ausdruck gebracht, in denen der Sachverhalt im übergeordneten Satz völlig gleichzeitig mit dem Sachverhalt im Temporalatz verläuft, oder aber in diesem enthalten ist, d.h. also die Relationen (2b) und (3b)<sup>3</sup>. Darüber hinaus sind auch die Relationen (4a), (5a), (4b) sowie (5b)

---

<sup>3</sup> Vgl. dazu auch zu den anderen Ergebnissen für *während* Ballweg (1988, S.166ff.), Eisenberg (1986, S. 352f.), Herweg (1990, S. 260f.) und Lutzeier (1981), die bei den durativen Sachverhalten in beiden Teilsätzen nur die Überlappung von den Sachverhalten für notwendig halten. Dabei wird auch gefordert, dass in einem Temporalatzgefüge der längere Sachverhalt den kürzeren enthält, unabhängig davon, ob im übergeordneten Satz bzw. im Temporalatz.



zugelassen, sofern Sachverhalte in beiden Teilsätzen nicht über dieselbe Dauer verfügen, was ebenfalls möglich ist (vgl. (4)).

(4) Die Häuser ihrer Arbeitgeber sind schon gecheckt worden, wir haben in ihrem Heimatdorf Recherchen angestellt, die Wohnung von Frau Woltersheim ist, **während** sie hier vernommen wurde, noch einmal gründlich untersucht worden. (BHV; 66)

Da die Erzählung wohl länger als die Tätigkeit im Temporalsatz dauert, ist Beispiel (5) ein Beleg für die Relation (2a) bzw. (3a). Darüber hinaus kann die Relation (3a), bei der der Sachverhalt im übergeordneten Satz den Sachverhalt im Temporalsatz mit einschließt, auch in folgenden Belegen vorliegen (vgl. (6)).

(5) Sie holt eine Gulaschsuppe aus der Küche am anderen Ende des Tresens und setzt von dort aus, **während** sie Brot und Besteck auf den Unterteller legt, ihre Erzählung fort. (SPM; 63)

(6) Ihr Blick blieb verständnislos, **während** ihre fahl werdenden Lippen sich unnützlich und hilflos öffneten und schlossen. (SVD; 8)

Dabei scheint nicht nur die Tatsache relevant zu sein, dass der Sachverhalt im übergeordneten Satz auch schon vor oder noch nach dem Verhalt im Temporalsatz stattgefunden hat, sondern auch, dass die Dauer des Sachverhaltes im Temporalsatz in den Blick genommen wird und darüber hinaus lediglich die Aussage über die Zeit gemacht wird, die durch den Sachverhalt im Temporalsatz bezeichnet wird. Dabei wird sprachlich nur mitgeteilt, dass der Sachverhalt im übergeordneten Satz innerhalb dieser Zeit verläuft. Dies gilt auch für die Fälle, in denen durch eine zusätzliche Angabe bzw. durch die Verbsemantik explizit ausgesagt wird, dass der Sachverhalt im übergeordneten Satz auch vor bzw. noch nach, oder aber vor und nach dem Verhalt im Temporalsatz stattfindet (vgl. (7) und (8)).

(7) **Während** ich dies schreibe, liegt sie vor mir auf dem Tisch und sieht aus großen gelben Augen über meine Schulter auf einen Fleck der Wand. Dreimal hab ich mich schon danach umgedreht und kann dort nichts sehen als das alte dunkle Holz. (HMW; 41)

(8) Als er dann aufstand [...]die Brandung des Meeres hörte, da kannte seine gute Laune keine Grenzen mehr, und er spitzte die Lippen und pfiff eine muntere Melodie. **Während** er sich anleidete, pfiff er weiter und pfiff immer noch, als er sein Zimmer verließ und mit beschwingtem Schritt über den Gang an die Kammertüre seiner Tochter trat. (SPP; 281)

In den *seit*-Temporalatzgefügen der partiellen Gleichzeitigkeit, in denen die Sachverhalte beider Teilsätze nur ein Teilintervall gemeinsam haben, wird einerseits zum Ausdruck gebracht, dass der Sachverhalt im übergeordneten Satz irgendwann innerhalb der durch den Sachverhalt im Temporalatz bereits eingenommenen Zeitspanne begonnen hat und zur Betrachtzeit noch andauert. Dabei gilt der Sachverhalt im Temporalatz, der wie der Sachverhalt im übergeordneten Satz über eine gewisse Dauer verfügt und eine Zeitlang parallel zum Sachverhalt im übergeordneten Satz verlief, zur Betrachtzeit nicht mehr. In den meisten Fällen liegt kein gleichzeitiger Beginn der Teilsatzsachverhalte vor, sondern der Sachverhalt im übergeordneten Satz fängt erst an, nachdem der Sachverhalt im Temporalatz bereits eine Zeitlang besteht (9).

(9) Der Gedanke an eine sommerliche Übersiedlung auf die Alm beschäftigte mich ganze Abende lang. Weil ich, seit ich weniger im Freien arbeitete, schlechter schlief, blieb ich abends länger auf [...] und las in Luises Magazinen, den Kalendern und Kriminalromanen. (HMW; 106)

Die richtige Interpretation der *seit*-Temporalätze ist durch den Kontext gesichert. Es kann aber auch von einer temporalen Ambiguität ausgegangen werden. In (10) handelt es sich um eine partielle Gleichzeitigkeit. Dabei kann bei geeignetem Kontext entweder das Zeitverhältnis der völligen Gleichzeitigkeit (seit Beginn unseres Aufenthalts) oder das der partiellen Gleichzeitigkeit (nach unserem Aufenthalt) zugelassen werden.

(10) Poznań war eine ungeheuer saubere und ordentliche Stadt. Die Leute in der Straßenbahn waren vorwiegend ernst. Ich hatte das Gefühl, seit wir in Poznań waren, wurde Jan vollkommen anders. (SRR; 141)

Dabei kann bei einem geeigneten Kontext einerseits entweder das Zeitverhältnis der völligen Gleichzeitigkeit oder aber das der partiellen Gleichzeitigkeit zugelassen werden. Von partieller Gleichzeitigkeit kann dann gesprochen werden, wenn der Sachverhalt im übergeordneten Satz ansetzt, nachdem der Sachverhalt im übergeordneten Satz nach dem Abschluss des Sachverhaltes im Temporalatz schon eine gewisse Weile stattfindet oder aber zur Betrachtzeit andauert, während der Sachverhalt im Temporalatz abgeschlossen ist, d.h. Jan befindet sich zur Betrachtzeit nicht mehr in Poznań, hat sich aber auch schon vollkommen verändert, als er noch in Poznań war. Von der völligen Gleichzeitigkeit wird wiederum dann die Rede sein, wenn der Sachverhalt im Temporalatz und der Sachverhalt im übergeordneten Satz gemeinsam ansetzen und bis zur Betrachtzeit andauern, d.h. Jan befindet sich

zur Betrachtzeit in Poznań und macht, seit er dort ist, einen veränderten Eindruck. Andererseits kann durch einen bestimmten Kontext das Zeitverhältnis der Vorzeitigkeit vorliegen, wenn der Sachverhalt im übergeordneten Satz nach dem Abschluss des Sachverhaltes im Temporalsatz beginnt und zur Betrachtzeit andauert, d.h. Jan ist zur Betrachtzeit nicht mehr in Poznań und macht erst nach seiner Rückkehr aus Poznań einen vollkommen veränderten Eindruck.

In den *solange*-Temporalsatzgefügen verfügen sowohl beide Teilsatzsachverhalte über eine gewisse Dauer, die jedoch nicht unbegrenzt andauern kann. Alle Sachverhalte mit unbegrenzter Dauer bzw. irreversible Zustände wie beispielsweise *tot sein*, die nicht unterteilbar sind und über keinen Endpunkt verfügen, sind von vornherein in den *solange*-Temporalsatzgefügen ausgeschlossen (11).

(11) *Solange ich atme, hoffe ich.* (*dum spiro spero*, lat., philos. Weisheit)

(11') \**Solange ich nicht atme...*

In den *solange*-Temporalsatzgefügen sind kurzzeitige Sachverhalte dann zugelassen, wenn sie negiert oder wiederholbar sind. Bei wiederholbaren Sachverhalten in beiden oder auch nur in einem der Teilsätze bildet die Summe der Wiederholungen eine mit dem Sachverhalt des jeweils anderen Teilsatzes parallel verlaufende Zeitspanne (12).

(12) Oma Hela ist ihr Leben lang jeden Sonntag in die erste Messe gegangen, [...], sie war ungeheuer katholisch und fromm, aber sie hat nie, *solange* sie in Berlin gewohnt hat, und das waren bald dreißig Jahre, niemals in dieser Zeit, sage ich, hat sie einen Pfennig Kirchensteuer bezahlt. (SRR; 17).

Durch die Negation im übergeordneten und/oder im Temporalsatz wird ausgedrückt, dass die Dauer der Nicht-Ausführung des einen Sachverhalts parallel ist mit der Dauer der Ausführung des anderen bzw. bei Negation der beiden Teilsätze als Dauer der Nicht-Ausführung des anderen Sachverhalts aufzufassen ist. Dies gilt auch dann, wenn die Sachverhalte beider Teilsätze auch ohne Negation durativ sind. Negierte kurzzeitige Sachverhalte können sich wie durative Sachverhalte verhalten, was bei den *solange*-Temporalsatzgefügen sowohl für den Sachverhalt im übergeordneten (13) als auch für den im Temporalsatz (14) gilt.

(13) Er wollte sie **nicht mehr** aus seinem Zimmer lassen, wenigstens nicht, **solange** er lebte, seine Schreckgestalt sollte ihn zum ersten Mal nützlich werden. (KFV; 99)

(14) Und **solange** er **nicht** im Clinch mit irgendeiner (für die Presse) heißen Tussi fotografiert wurde, konnte ihnen **nichts** passieren. (RIS; 49).

Es kann auch vorkommen, dass die Sachverhalte im übergeordneten und im Temporalsatz nicht völlig gleichzeitig verlaufen und der Sachverhalt im übergeordneten Satz, der mitunter kurz sein kann, in einem zeitlichen Rahmen ausgeführt wird, der durch den Sachverhalt im Temporalsatz gesetzt wird. Demzufolge wird durch den Temporalsatz in (15) nicht angegeben, wie lange sie wirklich duscht. D.h. es wird nicht mitgeteilt, ob sie bis zum Abstellen des Wasserhahns duscht oder bis kaltes Wasser nachfließt.

(15) **Solange** sich diese Irritation auf die Deutschen hinter der Mauer beschränkte, war sie kaum mehr als ein Besucherlebnis. (SPM; 13).

Darüber hinaus können in einem Temporalsatz Adverbien wie *noch* erscheinen, durch die ausgedrückt wird, dass der Sachverhalt im Temporalsatz zwar zur Betrachtzeit noch gilt, aber sein Ende möglicherweise bevorsteht. In (16) wird durch den Temporalsatz angegeben, wie viel Zeit zur Ausführung des Sachverhalts im übergeordneten Satz nach Ansicht des Sprechers noch verbleibt.

(16) Meine gesamte einschlägige Erfahrung bestand darin, daß ich, **solange** ich **noch** zur Penne ging, aufgewärmt hatte, was mir nach den Einfällen meiner Greisin als Mittagessen zgedacht war. (SRR; 218)

In den *wenn/als*-Temporalsatzgefügen der partiellen Gleichzeitigkeit wird einerseits zum Ausdruck gebracht, dass der Sachverhalt im übergeordneten Satz irgendwann innerhalb der durch den Sachverhalt im Temporalsatz bereits eingenommenen Zeitspanne begonnen hat und zur Betrachtzeit noch andauert (17) und (18).

(17) **Wenn** man ihm in die Augen sieht, könnt' man das andere an ihm glatt vergessen. (GGB; 537)

(18) **Als** ich neunzehn war, stand meine innere Welt über Nacht fest. Durch den Erfolg von Probefotos. (KBI; 375)

Durch die Altersangaben wie beispielsweise *Jahre alt* bzw. *jung/klein/Kind sein* die im Temporalsatz erscheinen, kann zumeist nicht aktuell-prozedente Bedeutung, sondern in der Regel eine längere Zeitperiode bezeichnet werden, innerhalb derer der Sachverhalt im übergeordneten Satz verläuft. Der in seiner Dauer und in seinem Nicht-Abschluss mitgeteilte Sachverhalt kann in Form einer Altersangabe eine Lebens- bzw. Tätigkeitsperiode bezeichnen, innerhalb derer der zweite, abgeschlossene Sachverhalt stattfindet (18).

(18) Er starb, als ich sechs Jahre alt war, im Alter von siebenunddreißig Jahren an einer Lungenverletzung, die er im Krieg erlitten hatte. (BHV; 20)

Um das Fortschreiten des übergeordneten Satzes bzw. des Temporalsatzes zu kennzeichnen, erscheinen im *als/wenn*-Temporalsatzgefüge mitunter *gerade*, *dabei sein*, *etwas zu tun* oder *am Tun sein* (19) und (20). Dadurch wird zudem der Realisierungsverlauf des Sachverhalts hervorgehoben.

(19) In Rosas Dunkelkammer entwickelte ich die Filme und als ich gerade dabei war, die Ausschnitte zu wählen und sie zu vergrößern, klingelte das Telefon. (SVD; 23)

(20) Ich wollte gerade weiterblättern, als jemand an die Tür klopfte. (MHR; 10).

#### 4. Abschließende Bemerkungen

Das Temporalsatzgefüge hat nahezu unbeschränkten Anwendungsbereich, der von dem fast nur angedeuteten Zusammenhang bis zur zwingenden Notwendigkeit, von Allgemeinaussagen und didaktischen Erläuterungen bis zu emotional bestimmten Motivationen reicht. Wo immer ein temporaler Zusammenhang zwischen Tatsachen, Ereignissen, Handlungen und Verhältnissen oder auch zwischen persönlichem Wollen und Fühlen gesehen wird, lässt sich dies in einem Temporalgefüge darstellen. Allgemein gilt, dass in komplexen Sätzen, die aus je mindestens zwei satzartigen Konstruktionen bestehen, zwei Sachverhalte zueinander in Beziehung gesetzt werden.

In dem vorliegenden Beitrag wurden anhand von standardsprachlichen deutschen Quellentexten aus der Belletristik einerseits der Zeitstufenbezug und das gegenseitige Verhältnis der Tempora, die als Zeitinformatoren gelten, in den Temporalsatzgefügen der partiellen Gleichzeitigkeit im Deutschen untersucht und der Zeitwert der relativen Tempora, also unter anderem ihre

zeitliche Leistung, andererseits überprüft und diskutiert. Es wurde drüber hinaus gezeigt, dass sich Grenzen zwischen den Temporalsatzgefügen der völligen Gleichzeitigkeit und der partiellen Gleichzeitigkeit sich nicht immer eindeutig und nur kontextbedingt ziehen lassen. Wenn beide Sachverhalte über eine gewisse Duration verfügen, kann man zum einen nicht immer klar entscheiden, ob der eine Sachverhalt nur ein Intervall mit dem anderen gemeinsam hat und ob beide Sachverhalte partiell gleichzeitig verlaufen, oder aber zum anderen, ob beide dieselbe Duration aufweisen und völlig gleichzeitig, also simultan verlaufen.

#### QUELLENVERZEICHNIS

- BHA Böll, Heinrich (1992). *Ansichten eines Clowns*. Köln: Kiepenheuer & Witsch Verlag.
- BHV Böll, Heinrich (1991). *Die verlorene Ehre von Katharina Blum, oder Wie Gewalt entstehen und wohin sie führen kann*. Köln: Kiepenheuer & Witsch Verlag.
- GGB Grass, Günter (1992). *Die Blechtrommel*. Roman. In: Günter Grass: Werkausgabe in zehn Bänden, Bd. II. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand Verlag.
- HHS Hesse, Hermann (1982). *Siddhartha. Eine indische Erzählung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- HMW Haushofer, Marlen (1995). *Die Wand*. Stuttgart: Klett Verlag.
- KBI Kirchhoff, Bodo (1991). *Infanta*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- KFV Kafka, Franz. (1983). *Die Verwandlung*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- MHR Martin, Hansjörg (1988). *Der Rest ist Sterben*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- RIS Rodrian, Irene. (1992). *Strandgrab*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- SPM Schneider, Peter (1991). *Der Mauerspringer*. Hamburg, Zürich: Luchterhand Literaturverlag.
- SRR Schneider, Rolf (1975). *Die Reise nach Jaroslav*. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand Verlag.
- SPP Süskind, Patrick (1990). *Das Parfüm*. Die Geschichte eines Mörders. Frankfurt am Main: Gutenberg Verlag.
- SVD Schatten, Viola (1991). *Dienstag war die Nacht zu kurz*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

#### LITERATURVERZEICHNIS

- Ballweg, J. (1988). *Die Semantik der deutschen Tempusformen. Eine indirekte Analyse im Rahmen einer temporal erweiterten Aussagenlogik*. Sprache der Gegenwart 70. Düsseldorf: Schwann Verlag.

- Eisenberg, P. (1999). *Grundriß der deutschen Grammatik*. Bd.2: *Der Satz*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Herweg, M. (1990). *Zeitaspekte. Bedeutung von Tempus, Aspekt und temporalen Konjunktionen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Lutzeier, P. R. (1981). Wahrheitsdefinitiorische Überlegungen zur temporalen Lesart der Konjunktion „während“. In: *Linguistische Berichte 76*, 1-24. Wiesbaden: Viehweg & Sohn Verlag.
- Wierzbicka, M. (1999). *Das Tempus- und Aspektsystem im Deutschen und Polnischen. Versuch einer integralen Theorie im Rahmen einer temporal erweiterten Aussagenlogik*. Sammlung Groos Bd. 70. Heidelberg: Groos Verlag.
- Wierzbicka, M. (2004). *Zeitbeziehungen in den Temporalsatzgefügen erörtert an den Gegebenheiten der Consecutio Temporum im Deutschen und im Polnischen*. München: Iudicium Verlag.
- Wierzbicka, M., Schlegel, D. (2008). *Sprechzeiten im Diskurs. Zum absoluten und relativen Gebrauch der Tempora in der gesprochenen deutschen Sprache*. München: Iudicium Verlag.





# LANGUAGE TEACHING



# Merytoryczne, psychopedagogiczne i dydaktyczne aspekty kształcenia nauczycieli języków obcych. Rozważania teoretyczne z aneksem empirycznym

Substantive, psycho-pedagogical and didactic aspects  
of foreign language teacher education.  
Theoretical considerations with an empirical extension

Zdzisław ALEKSANDER<sup>1</sup>


Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

## Abstract

When looking at the relationship between substantive education and the pedagogical background of a teacher (foreign language teacher included) there has been an eternal disagreement both in the academia, as well as among prospective employers. The most essential controversy pertains to the degree of expertise a teacher should possess in the field they teach versus how much psycho-pedagogical and educational knowledge they should have and the mutual relationship of the two. Another area of dispute and debate within the teachers' education specialism seems to occur between two parties: proponents of theoretical research and the narrow circle of practical education advocates. The empirical annex, which points to the level of vocational preparation of a language teacher, focuses on the choice of didactic activities, the quality of their execution, and the working conditions which are under a teacher's control.

**Keywords:** foreign language teacher, psycho-pedagogical competence, teachers' training

---

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-4281-7890>.

### Streszczenie

W poglądach na kształcenie nauczycieli, także nauczycieli języków obcych, zarówno w środowisku akademickim jak i wśród potencjalnych pracodawców, od lat nie ma zgodności co do relacji między kształceniem merytorycznym (filologicznym), a przygotowaniem pedagogicznym. Zasadnicza kontrowersja dotyczy tego, na ile nauczyciel powinien być specjalistą w zakresie nauczanego przedmiotu, na ile zaś powinien opanować wiedzę psychopedagogiczno-metodyczną oraz jakie są relacje między wiedzą specjalistyczną i pedagogiczną a umiejętnościami zawodowymi nauczyciela. Inny obszar sporów i dyskusji dotyczącej kształcenia nauczycieli odbywa się między zwolennikami studiów teoretycznych, a rzecznikami kształcenia wąsko praktycznego. W artykule w oparciu o publikacje naukowe, rozporządzenia ministerialne i raporty z badań prezentowane są te stanowiska i argumenty ich zwolenników. W aneksie empirycznym dotyczącym poziomu przygotowania zawodowego nauczycieli języków obcych skupiono się na doborze czynności dydaktycznych, na jakości ich wykonania i na warunkach pracy na lekcji zależnych od nauczyciela.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel języka obcego, psychopedagogiczne kompetencje, kształcenie nauczycieli

## 1. Aspekty teoretyczne problemu

W poglądach na kształcenie nauczycieli, także nauczycieli języków obcych, zarówno w środowisku akademickim jak i wśród potencjalnych pracodawców od lat nie ma zgodności co do relacji między kształceniem merytorycznym (filologicznym) a przygotowaniem pedagogicznym w postaci wiedzy psychologiczno-pedagogicznej i dydaktycznej oraz umiejętności praktycznych. Spór dotyczy także roli wiedzy i umiejętności oraz przygotowania przyszłych nauczycieli w zakresie treści społecznych i dbałości o ich ogólny rozwój. Pierwszy z tych aspektów wymaga znajomości problematyki filozoficznej, zagadnień ekologicznych, ekonomicznych i politycznych współczesnego świata. Drugi dotyczy rozwoju specjalnych zainteresowań. Znajomość i przeżywanie różnych dziedzin sztuki – to podstawowy kierunek poczynić w tej dziedzinie<sup>2</sup> (Rutkowiak, 1986).

Jednakże zasadnicza kontrowersja dotyczy tego, na ile nauczyciel powinien być specjalistą w zakresie nauczanego przedmiotu, na ile zaś powinien opanować wiedzę psychopedagogiczno-metodyczną. Uważa się, że skupianie się na kształceniu merytorycznym (filologicznym) może prowadzić do negatywnych konsekwencji w pracy pedagogicznej. Z drugiej zaś strony nie może być wątpliwości, że zbyt niskie obniżanie poziomu kształcenia

---

<sup>2</sup> Szczegółowy przegląd koncepcji kształcenia nauczycieli (m.in. pragmatycznej, scjentystycznej, humanistycznej) dyskutowanych w końcu XX wieku, patrz: Rutkowiak (1986).

merytorycznego może prowadzić do ogólnikowości i dyletantyzmu. Przygotowanie takie (zwłaszcza w aspekcie sprawności językowych) powinno być więc jak najlepsze<sup>3</sup> (Siemak-Tylikowska, Kwiatkowska, Kwiatkowski, 1998, Zawadzka, 2004).

Jak słusznie stwierdza T. Kotarbiński (1970) pedagogów różni to, czego są nauczycielami (języka, fizyki, historii), ale łączy fakt, że są nauczycielami. To stanowi ich specjalizację zawodową, wspólną i łączną. Wynika z tego, że myśląc o kształceniu nauczycieli, należy uwzględnić zarówno cechy ogólne, charakterystyczne dla całego zawodu jak i te, które ten zawód różnicują (chodzi tu głównie o różnice wynikające ze specjalizacji przedmiotowej).

Kształcenie w zakresie dyscypliny kierunkowej stanowi zawsze istotę studiów nauczycielskich. Powstaje jednak problem, jak racjonalnie skojarzyć punkt widzenia tej dyscypliny, zasób jej podstawowych pojęć z wymaganiami programów kształcenia. Badacze tego zagadnienia wyrażają pogląd, że opanowanie struktury dyscypliny kierunkowej musi być na tyle głębokie i wszechstronne, by pozwoliło nauczycielowi swobodnie operować programem i wychodzić poza przewidziane w nim treści<sup>4</sup> (Rutkowiak, 1994).

Nauczyciel na każdym stopniu kształcenia staje wobec konieczności wyboru określonych zespołów informacji naukowej dla celów przekazu szkolnego. Wynika z tego, że studiowaną dyscyplinę należałoby rozpatrywać z punktu widzenia jej struktury, podstawowych pojęć, ale także z punktu widzenia kształcenia szkolnego (uwzględniać np. te rodzaje operacji intelektualnych, które występują w działalności szkolnej nauczyciela i uczniów).

Przykładem mogą tu być wykłady, ćwiczenia czy seminaria z zakresu historii literatury na kierunkach filologicznych. W programach tych zajęć mogłoby znaleźć się miejsce na materiał, występujący w programach i podręcznikach szkolnych, a szczególnie na te rodzaje analizy historycznoliterackiej, które mogą być przedmiotem pracy dydaktycznej.

Chodziłoby tu głównie o metodologiczne studia z zakresu danej dyscypliny naukowej (tu o aspekty metodologii historycznoliterackiej), a nie o szczegółowe wskazówki metodyczne. Przygotowanie metodologiczne (w zakresie językoznawstwa czy teorii literatury) może być jednocześnie

---

<sup>3</sup> Zróżnicowanie bardziej współczesnych poglądów na kształcenie nauczycieli w perspektywie wymagań zmieniającego się świata pokazuje zbiór tekstów: Siemak-Tylikowska, Kwiatkowska, Kwiatkowski (1998), a także: Zawadzka (2004).

<sup>4</sup> Zob. anglojęzyczne opracowanie: *Teacher training – between atomism and holism* (Rutkowiak, 1994).

ważnym elementem przygotowania zawodowego nauczyciela języka obcego. Kultura metodologiczna nauczyciela może sprzyjać stwarzaniu uczniom okazji do samodzielnych działań intelektualnych (Komorowska, 2015, Orchowska 2010).

Omawiany tu problem dotyczący przygotowania merytorycznego i pedagogicznego nauczycieli w ostatnim czasie stał się przedmiotem zainteresowania różnych gremiów za sprawą reformy szkolnictwa i reformy związanej z kształceniem nauczycieli. Przykładem może być raport opracowany przez Zespół roboczy do spraw kształcenia nauczycieli RGNiSzW, w którym krytykuje się stosowane na uczelniach praktyki, gdzie podstawę przygotowania merytorycznego kandydatów na nauczycieli stanowią przedmioty kierunkowe (filologiczne), a podstawę przygotowania pedagogicznego – przedmioty psychopedagogiczne, metodyka nauczania i praktyka. Zwraca się uwagę, iż organizacja pracy dydaktycznej odnosi się nie tylko do zewnętrznych przejawów pracy nauczyciela, ale także do aspektów merytorycznych dotyczących nauczania języków obcych (językoznawczych, literaturoznawczych, kulturoznawczych). Oba aspekty lekcji – merytoryczny i dydaktyczny – nie mogą być traktowane jako odrębne, czy wręcz sobie przeciwstawne (Łaszczyk 2018).

Zwraca się także uwagę, że trakcie studiów treści wykładane na przedmiotach kierunkowych traktowane są wyłącznie jako materiał do opanowania przez studenta. Jest on ukierunkowany na percepcję materiału, a nie na jego transformację i transpozycję. Dydaktyka z kolei eksponuje czynnik organizacyjny, skupiając się na formach, metodach i środkach nauczania i uczenia się. Inaczej mówiąc, to, co jest najbardziej istotne dla praktyki nauczania przedmiotu, w dydaktyce szkoły wyższej często znajduje się poza polem widzenia przedmiotów kierunkowych, jak i pedagogicznych. Efektywność pracy nauczyciela pozostaje w ścisłym związku z ukierunkowaniem jego wiedzy merytorycznej na pracę w szkole. Oznacza to, że przygotowanie do zawodu należałoby traktować kompleksowo, a nie zaczynać go od określonego momentu (np. z chwilą rozpoczęcia studiowania przedmiotów psychopedagogicznych) (Gołębniak, Krzychała, 2015, Gołębniak, Zamorska, 2014, Łaszczyk, 2018).

Tendencją, która zaczyna dominować, jest ciągłość i równoległość kształcenia teoretycznego i praktycznego. Koncepcja zintegrowanego kształcenia teoretycznego i praktycznego w przypadku kształcenia nauczycieli języków obcych może być realizowana w trzech następujących etapach: 1) okres kształcenia wrażliwości i spostrzegawczości dydaktyczno-metodycznej, 2) okres opanowania metod i technik nauczania, 3) okres

samodzielnych działań pedagogicznych. Jak trafnie zauważa H. Komorowska (Komorowska, 1987, Komorowska, 2014) zachowanie równowagi między tymi trzema komponentami procesu kształcenia nauczycieli wydaje się koniecznością.

Dodajmy, że w najnowszym Standardzie kształcenia nauczycieli zawartym w Rozporządzeniu MNiSW<sup>5</sup> (Dz.U. 2019, Poz. 1450) mówi się o takim kształceniu merytorycznym, które przygotowuje do nauczania przedmiotu szkolnego. W kształceniu psychologiczno-pedagogicznym podkreślono konieczność integracji treści realizowanych na zajęciach audytoryjnych z praktyką pedagogiczną, a w przygotowaniu dydaktyczno-metodycznym zaleca się uwzględnianie specyfiki przedmiotu (w naszym przypadku będzie to specyfika nauczania języków obcych).

Przejdźmy teraz do jeszcze innego obszaru dyskusji i sporów dotyczących kształcenia nauczycieli, jakie odbywają się między zwolennikami studiów teoretycznych, a rzecznikami kształcenia wąsko praktycznego, niekiedy wręcz algorytmicznego. Wychodząc z koncepcji kształcenia teoretycznego akcentuje się pogląd, iż opanowanie zespołu dyscyplin naukowych powinno być na tyle wystarczające, by pozwoliło nauczycielowi rozstrzygać problemy i wykonywać zadania zawodowe. Rzecznicy kształcenia praktycznego uważają, że w kształceniu nauczycieli istotne jest tylko to, co ma praktyczne zastosowanie w pracy pedagogicznej. W przypadku kształcenia nauczycieli języków obcych byłyby to przede wszystkim kompetencje językowe (komunikacyjne) i umiejętności dydaktyczno-metodyczne. Z takim stanowiskiem można spotkać się nawet w czasie wystąpię na konferencjach naukowych<sup>6</sup>.

Kandydat na nauczyciela powinien posiadać pewne umiejętności postpowania z uczniami. Jednak umiejętność postpowania nie jest wartością wyłącznie intelektualną i należałoby zapoznawać studentów z pewnymi schematami działań dydaktycznych, co może zapobiegać popełnianiu najbardziej elementarnych błędów. Warto w tym miejscu przywołać propozycję J. Rutkowiak<sup>7</sup> (1990), aby upowszechniając schematy, równocześnie

---

<sup>5</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Zał. nr 1, Dz.U. 2019, Poz.1450.

<sup>6</sup> Przykładem może tu być dyskusja, jaka odbyła się na Konferencji Naukowej nt. Szkice do portretu nauczyciela w latach PRL-u, UG, kwiecień 2012, w toku której proponowano powrót do modelu kształcenia nauczycieli, jaki realizowano w liceach pedagogicznych w XX wieku (było to kształcenie wąsko praktyczne, wręcz algorytmiczne).

<sup>7</sup> W kontekście aspektów i źródeł profesjonalnej refleksji nauczyciela zob. także: Czerepaniak-Walczak (1997).

wskazywać ich słabe strony i pomagać je przezwycięzać. Schemat i wzór do naśladowania mogą stanowić tylko doraźną formę przygotowania do zawodu, od której trzeba odchodzić, zanim stanie się podstawą działań rutynowych. Porady praktyczne, przykładowe rozwiązania jednostkowych, dokładnie określonych zadań, przepisy i szczegółowe wyposażenie nauczycieli we wskazówki typu algorytmicznego sprzyjają zrachowaniom przystosowawczym. Uniemożliwiają zaś przetwarzanie informacji i nie ułatwiają przezwyciężania kontekstów sytuacyjnych (nauczycielskie reakcje uzależnione są wówczas jedynie od znanych sytuacji). Pedagoga, zaprogramowanego na odbiór gotowych receptur i wzorów, na ich przyswajanie i naśladowanie, będzie charakteryzowano działaniem o niskim poziomie refleksyjności, sztywności i bezradności, gdy zawiodą go znane wzorce. Takie akoncepcyjne wykonawstwo pozostaje w wewnętrznym konflikcie z naturalną dynamiką „materii dydaktycznej”. Słabość tego modelu przygotowania nauczycieli wynika z empirycznego faktu nieistnienia jednakowych sytuacji dydaktycznych. Jest to spowodowane wielością i różnorodnością elementów, które te sytuacje określają.

Wspomniana wyżej Autorka proponuje przygotowania nauczycieli, polegające na przekazywaniu przede wszystkim treści typu heurystycznego, a nie jednostkowych treści tematycznych. Taka informacja ogólna ma służyć rozumieniu zjawisk przez ich wyjaśnianie przyczynowe, genetyczne i funkcjonalne. Interpretacja faktów szczegółowych poprzez zasady ogólne może sprzyjać temu, aby w przyszłości kandydat na nauczyciela wytwarzał nowe programy czynności lub modyfikował dotychczas poznane. Chodzi tu o stymulowanie, o naprowadzanie na poszukiwanie rozwiązań poprzez własne kreatywne wysiłki. Przyszły nauczyciel byłby przy takim podejściu stawiany w sytuacji przetwarzania i wytwarzania informacji, wykonywałby czynności typowe dla rozwiązywania problemów. Podczas gdy w praktycystycznym modelu kształcenia nastawiony on jest na zapamiętywanie i odtwarzanie informacji i wzorów działania.

Warto także zwrócić uwagę na kolejny wątek diskutowany w kontekście kształcenia nauczycieli (także nauczycieli języków obcych), mianowicie na wzajemne relacje między wiedzą specjalistyczną oraz szeroko rozumianą wiedzą pedagogiczną nauczyciela a jego umiejętnościami zawodowymi (Balażak, 2009, Kawecki, 2013, Król, Pielachowski, 1995, Strykowski, 2005).

Należy przychylić się do poglądu, iż wiadomości nie powinny być przeciwstawiane umiejętnościom, które są czynnościami o określonych właściwościach. Wiadomości bowiem są ich częścią składową. Wiedzieć – to znaczy wykonywać jakieś działanie lub czynność związaną z tymi



umiejętnościami. Tak więc, gdy mówimy: „umiejętności zawodowe”, rozumiemy tym samym wiedzę warunkującą poprawne wykonywanie tych umiejętności. Ten bowiem, kto posiada umiejętności, posiada i wiedzę, bez której nie mógłby ich opanować. Sytuacji tej nie można odwrócić, gdyż opanowanie wiedzy nie musi automatycznie pociągać powstawania umiejętności. Wiedza najczęściej jednak odgrywa rolę czynnika pierwotnego (Jakóbowski 1982).

Problem staje się tym bardziej istotny, gdy uwzględnimy fakt, że w zawodzie nauczycielskim początkujący nauczyciel nie może być „stażystą”, nie może otrzymywać zadań łatwiejszych ze względu na brak kompetencji zawodowych. Od pierwszych godzin pracy nie może popełniać błędów, których niewymierne skutki ponosiliby jego uczniowie.

Kolejny wątek, który nie znajduje jednomyślnego rozstrzygnięcia, to związek dydaktyki szczegółowej (metodyki) z pedagogiką jako dyscypliną i z dyscypliną kierunkową (neofilologią). Główny punkt sporny to status naukowy dydaktyki szczegółowej, jej samodzielność. Specjaliści neofilolodzy uważają, że dydaktyka języków obcych wyodrębniając swoje pole badawcze i wypracowując warsztat metodologiczny zyskała status dziedziny naukowej i stała się zdolna do stworzenia optymalnego modelu nauczania języka (Komorowska, 1982, 2014, 2015, 2017). Dyscypliny filologiczne (językoznawstwo, literaturoznawstwo) oraz pedagogika i dyscypliny im pokrewne (filozofia, psychologia, nauki o kulturze, nauki socjologiczne) dostarczają informacji wchodzących w zakres dydaktyki języków obcych (Gałązka, 2013).

Zajmijmy się w tym miejscu adaptacją treści z zakresu dydaktyki ogólnej w pracy zawodowej nauczyciela języków obcych. Problem ten może być rozpatrywany przynajmniej w dwóch aspektach: jako wpływ na osobowość i kulturę dydaktyczną, bądź jako bezpośrednie oddziaływanie na czynności związane z nauczaniem. W pierwszym przypadku chodzi m. in. o rozumienie założeń programowych, budzenie głębszej refleksji nad celami własnej pracy zawodowej, określanie ważności poszczególnych zagadnień dydaktycznych, rozwijanie samodzielności i zainteresowań naukowych. W drugim – np. o trafny dobór form organizacyjnych na zajęciach (praca indywidualna, grupowa bądź zbiorowa), o dobór adekwatnych do celów środków kształcenia, czy o poszukiwanie z własnej inicjatywy doskonalszych form i metod nauczania języków (Rutkowiak, 1990).

Jeszcze inaczej rzecz ujmując efekty kształcenia w zakresie dydaktyki ogólnej mogą służyć nauczycielowi jako: 1) źródło nowych wzorów w postępowaniu dydaktycznym, 2) bezpośrednia pomoc w zrozumieniu

sytuacji dydaktycznych spotykanych w czasie pracy, 3) materiał do analiz czynności dydaktyczno-wychowawczych i planowania własnej pracy zawodowej, 4) źródło inspiracji do unowocześniania form i metod działania zawodowego.

Podstawowym elementem procesu dydaktycznego i główną, choć nie jedyną, formą działalności nauczyciela jest lekcja. Wszystkie najważniejsze zadania dydaktyczne związane z opanowaniem wiedzy i umiejętności, a także wartości moralnych, wartości kulturowych, realizowane są na lekcji, w toku pracy audytoryjnej. Lekcja jest także tą formą procesu dydaktycznego w trakcie której weryfikuje się, doskonali, modyfikuje (względnie odrzuca) poznane w czasie studiów i w procesie samokształcenia koncepcje i szczegółowe rozwiązania. Poprzez lekcje koryguje się programy nauczania oraz dokumenty o charakterze instruktażowym i dyrektywnym, weryfikuje się jakość oraz przydatność podręczników i środków dydaktycznych. Wynika z tego, że wiele uwag dotyczących lekcji jako formy zorganizowanego działania dydaktycznego, może odnosić się także do innych form pracy nauczyciela (Sylwestrowicz, 1985).

## 2. Aneks empiryczny

W kontekście powyższych rozważań można przyjąć, że jakość prowadzonych przez nauczyciela lekcji, może odzwierciedlać jakość [poziom] jego przygotowania zawodowego. Obserwacja lekcji może być źródłem wiedzy o ewentualnych niedoskonałościach tego przygotowania i być źródłem inspiracji do wprowadzenia korekt lub zmian w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli języków obcych.

Dlatego powyższe rozważania chciałbym uzupełnić aneksem empirycznym w postaci wyników obserwacji lekcji języków obcych przeprowadzonych przez słuchaczy studiów podyplomowych<sup>8</sup>.

Przedstawiając niektóre wyniki obserwacji skupimy uwagę na trzech podstawowych elementach decydujących o wartości lekcji i uwidaczniających

---

<sup>8</sup> Zaprezentowane tu dane empiryczne są rezultatem analizy prac dyplomowych, które tworzone były z wykorzystaniem materiału badawczego uzyskanego metodą obserwacji w trakcie praktyk pedagogicznych. Celem tych obserwacji było zebranie materiału empirycznego do prac dyplomowych. Osoby prowadzące obserwacje (hospitujący lekcje języków obcych) posiadały przygotowanie pedagogiczne i poprzez studia podyplomowe w ATENEUM-Szkole Wyższej zdobywali kwalifikacje do nauczania kolejnego przedmiotu lub podwyższali swoje kwalifikacje zawodowe. Do jakościowej analizy wybrano 20 prac dyplomowych (powstały w latach 2014-2018), które zawierały prezentowane w tym opracowaniu dane empiryczne.

poziom przygotowania zawodowego nauczyciel języka obcego, a mianowicie na doborze czynności dydaktycznych, na jakości ich wykonania i na warunkach pracy na lekcji zależnych od nauczyciela.

### **2.1. Dobór czynności dydaktycznych**

Z doбором czynności dydaktycznych w określonym momencie (ogniwie) lekcji łączy się pojęcie koncepcji metodycznej lekcji. W przypadku niewłaściwego doboru czynności mówi się o błędach metodycznych. Analiza doboru czynności na lekcji (jak również ocena jakości ich wykonania) dotyczyła poszczególnych jej standardowych ogniw.

Analiza doboru czynności dydaktycznych w poszczególnych częściach lekcji pokazała, że błędy metodyczne odnotowano w trakcie znaczącej liczby analizowanych lekcji. Zwrócimy tu uwagę tylko na te zagadnienia, które mogą łączyć się z koniecznością posiadania przez nauczycieli wystarczającej wiedzy psychopedagogicznej i umiejętności metodycznych. Braki lub niedoskonałości kształcenia w wymienionym zakresie mogły skutkować uchybieniami w doborze czynności dydaktycznych. Wymienić tu należy:

1. Brak tak istotnego ogniw lekcji, jakim jest zapoznanie uczniów z tematem i celami pracy na lekcji.
2. Brak koniecznych zabiegów metodycznych lub niewłaściwa kolejność czynności w poszczególnych ogniwach lekcji. Przykłady:
  - brak ukierunkowania uczniów przed określoną formą pracy (np. przez słuchaniem nagrania, czy oglądaniem materiału filmowego),
  - brak czynności dydaktycznych umożliwiających uczniom poprawne wykonanie zadania (np. tworzenie charakterystyki bohatera tekstu bez zgromadzenia i utrwalenia potrzebnej do tego leksyki),
  - brak podsumowania i kontroli umożliwiającej zorientowanie się w stopniu opanowania wprowadzonego oraz utrwalanego materiału językowego, pozwalającej także wskazać uczniom na efekty ich pracy nad opanowaniem ćwiczonych na danej lekcji sprawności językowych,
  - gromadzenie potrzebnej leksyki oraz przeprowadzenie koniecznych ćwiczeń leksykalnych i fonetycznych dopiero po niepowodzeniu w opowiadaniu przez uczniów treści obrazka,
  - nieuzasadnione przerywanie czynności przed doprowadzeniem jej końca – przechodzenie do następnego punktu lekcji, gdy poprzednia

- czynność sprawiała uczniom trudności lub nie przyniosła rezultatu (brak umiejętności modyfikacyjnych nauczyciela),
- zbyt długie wykonywanie czynności (imitacyjnego ćwiczenia fonetycznego), doprowadzające do znużenia i osłabienia koncentracji uczniów),
  - zadawanie pracy domowej przekraczającej możliwości uczniów będącej przerywaniem pracy zaplanowanej i nie wykonanej na lekcji na ich barki, np. zawierającej materiał językowy nie utrwalony na lekcji (pamięciowe opanowanie tekstu piosenki, pomimo że w czasie czytania w klasie dzieci popełniały znaczące błędy fonetyczne).

Należy dodać, że praca domowa była obecna na większości obserwowanych lekcji, a sam proces jej zadawania i kontroli nie był wolny od błędów metodycznych.

## **2.2. Jakość wykonywanych czynności i warunki pracy zależne od nauczyciela**

Należy tu od razu stwierdzić, że analizując jakość wykonywanych czynności dydaktycznych, uwzględniono organizowanie i kierowanie pracą uczniów, normowanie współpracy z uczniami, stosunek nauczyciela do uczniów wynikający z jego wiedzy o psychice i rozwoju uczniów w określonym wieku, a także błędy językowe i rzeczowe (związane z treściami kształcenia językowego). Błędy językowe i rzeczowe popełniane przez nauczycieli uważamy za ważny problem w działalności zawodowej nauczycieli języków obcych, pomijamy go jednak w tym miejscu, gdyż wymagają one specjalistycznej, szczegółowej analizy i osobnego opracowania.

Zastrzeżenia dotyczące jakości czynności dydaktycznych pojawiały się we wszystkich ogniwach obserwowanych lekcji. Wśród nich wyróżnić można:

1. Nieprawidłowości związane z wprowadzaniem i objaśnianiem nowej leksyki, materiału gramatycznego i ortograficznego np.:
  - brak wyraźnego rozróżnienia leksyki czynnej i biernej w pracy nad sprawnością mówienia,
  - uporczywe trzymanie się zasady bez tłumaczeniowej semantyzacji leksyki, mimo zdecydowanego braku rezultatów,
  - objaśnianie uczniom szkoły podstawowej zjawiska gramatycznego w języku obcym, co przekraczało ich możliwości percepcyjne.
2. Błędy w czasie utrwalania wprowadzonego materiału językowego, np.:

- niezwracanie uwagi na jakość wypowiedzi uczniów i na popełniane przez nich błędy,
  - niewystarczająca ilość przykładów w serii ćwiczeń utrwalających, mało urozmaicony, powodujący znużenie uczniów przebieg ćwiczeń analitycznych w czytaniu.
3. Nieprawidłowości związane z kontrolą i oceną pracy uczniów, np.:
- brak jawności lub/i umotywowania oceny,
  - manipulowanie oceną: wystawianie ocen dla postrachu, w celu uspokojenia klasy, dla ukarania uczniów spóźniających się na lekcję („uczenie punktualności”).
4. Uchybienia związane z organizowaniem i kierowaniem pracą uczniów, np.:
- praca z częścią klasy (część uczniów w danym momencie lekcji pozostawała bez zajęcia),
  - niepoprawne organizowanie czynności dydaktycznych (wykonywanie dwóch czynności jednocześnie, np. cichego czytania i słuchania nauczyciela objaśniającego leksykę),
  - brak reakcji nauczyciela na znużenie klasy daną formą pracy,
  - zachowanie nauczyciela powodujące zakłócenia w pracy uczniów (np.: rozmowy przez telefon komórkowy, nerwowe chodzenie po klasie).
5. Nieprawidłowości w układaniu i normowaniu współpracy z uczniami, np.:
- przerzucanie odpowiedzialności na uczniów w przypadku niepowodzenia dydaktycznego, wyrażanie zdziwienia i oburzenia w sytuacji, gdy uczniowie proszą o wyjaśnienie problemu, który zdaniem nauczyciela powinni znać,
  - niewłaściwa reakcja nauczyciela w konkretnej sytuacji (ironizowanie w przypadku błędnych odpowiedzi uczniów, nieumiejętne rozwiązanie sytuacji konfliktowej),
  - niepoprawny stosunek nauczyciela do uczniów – niegrzeczny, lekceważący,
  - okazywanie zdenerwowania w sytuacji, gdy klasa jest bierna z powodu zmęczenia i przepracowania (lekcje w godzinach popołudniowych),
  - reagowanie ironią na wzruszenie uczennicy,
  - stawianie infantylnych, nie dostosowanych do poziomu uczniów problemów jako tematów konwersacji (uczniowie klasy licealnej).

### 3. Podsumowanie

Zasygnalizowane tu zagadnienia związane z doborem czynności i jakością ich wykonania, z organizowaniem i kierowaniem pracą uczniów oraz z układaniem sobie i normowaniem współpracy z uczniami wymagają określonego zakresu wiedzy i umiejętności z zakresu pedagogiki i jej subdyscyplin (szczególnie dydaktyki ogólnej), psychologii i jej subdyscyplin (szczególnie psychologii rozwojowej i psychologii wychowawczej) oraz dydaktyki szczegółowej (metodyki nauczania języków obcych) i in. Nieduży zakres przeprowadzonych badań pozwala zaledwie przypuszczać, że braki w odpowiednio zaadaptowanej wiedzy psychopedagogicznej i dydaktycznej, a także w umiejętnościach metodycznych były przyczyną opisanych wyżej niedociągnięć w pracy nauczyciela języków obcych. Jednakże analizując zagadnienie kształcenia nauczycieli języków obcych nie można pominąć poruszonego tu wcześniej problemu jakości kształcenia merytorycznego (kierunkowego).

Przytoczone tu niewielkie dane empiryczne mogły być zaprezentowane tylko w postaci aneksu i jako źródło przykładów. Problem wydaje się jednak ważny i wymaga pogłębionych badań teoretycznych i empirycznych. Niektóre elementy przygotowania zawodowego nauczycieli języków są poza częściowym lub całkowitym zasięgiem bezpośredniego obserwowania. Dlatego dla wzbogacenia i uzupełnienia materiału badawczego uzyskanego metodą obserwacji, należałoby zastosować także inne metody i techniki badań, takie jak analiza dokumentów, czy sondaż diagnostyczny z zastosowaniem wywiadów z nauczycielami i nadzorującymi ich pracę dyrektorami placówek oświatowych.

#### Bibliografia

- Bałażak, M. (2009). *Wiedza i umiejętności nauczyciela we współczesnej szkole*. Radom, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor.
- Gałązka, A. (2013). *Future Learning System. Drama w nauczaniu języka angielskiego. Perspektywa psychopedagogiczna*. Katowice, Wydawnictwo UŚ.
- Gołębniak B.D., Krzychała, K. (2015). Akademyckie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny* 38, 97-112.
- Gołębniak, B.D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław DSW.

- Jakóbowski, J. (1982). *Programowanie czynności pedagogicznych u kandydatów na nauczycieli*. Bydgoszcz: BTN.
- Kawecki, I. (2013). Wiedza i umiejętności początkującego nauczyciela w świetle poglądów Lindy Darling-Hammond, *Debata Edukacyjna* 6, 89-96.
- Komorowska, H. (2017). *Kształcenie językowe w Polsce*. Warszawa: Wyd. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Komorowska, H. (2015). Rozwój glottodydaktyki a kształcenie nauczycieli języków obcych, *Postscriptum Polonistyczne* 2, 11-29.
- Komorowska, H. (2014). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (1987). *Sukces i niepowodzenie w nauce języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. (1982). *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Kotarbiński, T. (1970). O naukach pedagogicznych, *Studia Pedagogiczne* 19.
- Król, H., Pielachowski, J. (1995), *Nauczyciel i jego warsztat pracy*. Poznań: Wyd. eMPi2.
- Łaszczuk, J.(red.) (2018) *Raport: System kształcenia nauczycieli w Polsce – stan i kierunki reformowania*. (s. 1-22) Warszawa: RGNiSzW.
- Orchowska, I. (2010). Konstruowanie projektu pracy dyplomowej jako element kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli języków obcych, *Neofilolog* 34, 111-123.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Zał. nr 1, DZ.U. 2019, Poz.1450.*
- Rutkowiak, J. (1986). Metodologiczna sytuacja pedagogiki, a modele kształcenia nauczycieli, cz. I, *Ruch Pedagogiczny* 3, 25-39, cz. II i III, *Ruch Pedagogiczny* 5-6, 5-23.
- Rutkowiak, J. (1994). Teacher training – between atomism and holism. Hult, H. (Eds.), *Teacher training and the educational system in Poland* (pp. 7-19) Linköping: Linköping University Press.
- Rutkowiak, J. (1990). „Praktyka” versus „praktyczność” a zagadnienie kształcenia nauczycieli. *Przegląd Oświatowo-Wychowawczy* 1, 92-98.
- Siemak-Tylikowska, A., Kwiatkowska, H., Kwiatkowski, S. (Red.) (1998). *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa: Żak.
- Strykowski, W. (2005), Kompetencje współczesnego nauczyciela, *Neodidagmata* 2005, 27/28, 15-28.
- Sylwestrowicz, J. (1985). *Lekcja języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Zawadzka, B. (2004). *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.





# Cognitive functioning of monolingual and bilingual adolescents: attention, semantic memory and self-efficacy

Funkcjonowanie poznawcze młodzieży dwujęzycznej i jednojęzycznej:  
uwaga, pamięć semantyczna, poczucie kompetencji osobistej

Alicja FREDO<sup>1</sup>

Uniwersytet Gdański

Henryk OLSZEWSKI<sup>2</sup>


Uniwersytet Gdański


## Abstract

This paper aims to discuss the impact of being monolingual or bilingual on cognitive functioning of an individual as well as its influence on their self-efficacy. The literature review points to certain trends in adults' functioning; however, the study based on young adults and adolescents still displays avenues for elaborating on new correlations. There is a proven relation between cognitive processes and bilingualism; however, their relation to self-efficacy is still to be determined. In the study, adolescents were examined by means of three psychological tools focusing on attention span, verbal fluency and self-efficacy. In spite of the fact that major correlations appeared relatively similar, we observed certain correlations within some of the variables after conducting an in depth analysis of the results in the respective section.

**Keywords:** bilingualism, adolescence, attention, semantic memory, self-efficacy, verbal fluency

---

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-6249-805X>.

<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-2573-3425>.

### **Streszczenie**

Niniejsza praca ma na celu omówienie w jaki sposób bycie jednojęzycznym oraz dwujęzycznym może wpływać na funkcjonowanie poznawcze jednostki oraz jaki wpływ ma to na poczucie własnej skuteczności. Dotychczasowa literatura wskazuje na pewne trendy w zakresie funkcjonowania osób dorosłych, co stwarza przestrzeń dla dalszych badań na tym polu. W niniejszym badaniu nastolatki zostały przebadane trzema narzędziami psychologicznymi w celu zbadania poziomu koncentracji uwagi, fluencji słownej oraz poczucia własnej skuteczności. Nie zaobserwowano znaczących korelacji pomiędzy zmiennymi; zaobserwowano natomiast korelacje, które mogą wskazywać na określone tendencje potwierdzające dotychczasowe doniesienia w literaturze. W celu przeanalizowania otrzymanych wyników przedstawiono ich dyskusję wraz z wnioskami oraz ze wskazaniem do przyszłych badań.

**Słowa kluczowe:** dwujęzyczność, dorastanie, uwaga, pamięć semantyczna, poczucie kompetencji osobistej, fluencja słowna

## **1. Introduction**

Nowadays, bilingualism remains of much greater interest to scientists than it used to be. Numerous scientific publications in this field have significantly contributed to the development of studies on bilingualism and foreign languages acquisition regarding communication skills. Focusing psycholinguistics' interest on this notion has created a structured research material that presents itself in numerous textbooks, scientific journals, or topic-related conferences. It is estimated that up to two-thirds of children in the world are raised in the bilingual environment (Crystal, 1997). Crystal points to data which suggests that more than 570 million people speak English worldwide, and for forty-one percent of them belong to a second language (1997). Also, it is assumed that a number of bilinguals is expected to keep increasing due to globalization processes.

The modern research references state the relationship between the state of being bilingual and the functioning of attention and memory. Still, the relationship between these factors and perceived self-efficacy seems to pose a scientific interest. The results of the research will enable to illustrate existence or lack of connection between selected factors, which, in turn, will allow drawing general conclusions regarding the time of shaping selected aspects of cognitive functioning and self-efficacy. The critical literature review indicates some trends regarding the functioning the adults, which creates space for further research in this field.

Approaches to the definition of a bilingual person have been a focus of multiple theories. The study of bilingualism covers a considerably wide range of aspects concerning both the individual characteristics of given languages users as well as the broad, social and cultural factors conditioning the use of these languages in a given society (Bhatia, 2006). Edwards (2004) claims that anyone who understands at least one expression in a foreign language can consider themselves a bilingual person. Other approaches suggest that only people who speak a language as advanced as their first language can claim to be bilinguals. Myers-Scotton (2013), on contrary, rightly notes that this approach would effectively narrow down the number of people who could consider themselves bilingual.

The investigation proves that bilingualism is determined by cognitive processes, classification of which may be based on the conscious control criterion (Schneider and Shiffrin, 1977). From a theoretical viewpoint, automatic processes are basically subconscious, being unaware of involving lesser resources of attention (Posner, Snyder, 1975). Another view emphasises that controlled and automatic processes are established on a continuum, from controlled to automated processes. It is worth mentioning that the activities managed by controlled processes at some stage get into automated, such as language learned through individual words and phrases, collocations, as well as the literal translation from the first language interpreting into a foreign language. There appears the automation of a translation process, where an emphasis is put not on the speaking process, but on content. An analogous process concerns learning to read, during which an individual focuses on the content instead of ultimate reading. This process is called automation, its duration depending on both a task difficulty and frequency of practicing the given skill (LaBerge, 1975, 1976, 1990).

Language learning involves, among others, semantic memory. Tulving (1972) treats the latter as a part of declarative memory. According to him, semantic memory represents general knowledge, which is verbalized simply and detached from the context. Nęcka (2006) also defines semantic memory as "memory including specific general knowledge, relatively easy to verbalize, detached from the context" (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006). Semantic memory can be understood as one whose content is the knowledge of symbols, their meaning, and relationships between given symbols. Semantic knowledge is organized at several levels that closely related to a language structure.

Another notion related to bilingualism is verbal fluency that was considered one of the seven constituents of human intelligence (Piskunowicz,

2013). In later analyses, however, it was pointed out that verbal fluency is comprised of numerous factors: the efficiency of extracting information from long-term memory, operations efficiency, i.e. the attention and cognitive control, access to long-term semantic memory resources, and operational memory (i.e. time monitoring completing a task). Cognitive control appears of particular importance here, since it poses unconventional situations for an individual. Thus, in case of verbal fluency testing, the task is to generate specific categories of words, which is highly unusual considering the established relationships in declarative memory as well as the differences in the specifics of storing such information in human memory (Nęcka, 2006).

Elaborating on bilingualism in the context of self-efficacy calls for a particular interest, as the latter is considered a key element of human competence. This means that different people with the same skill set will react differently in similar settings, which depends on the fact how an individual perceives their capabilities. An interesting example the Collins (1982) study suggests in which the researcher examines effectiveness of solving mathematical tasks among children. According to the survey, the respondents displayed their performance at three levels. The results proved that, in addition to the impact of mathematical ability on children's performance, a sense of self-efficacy appeared crucial: children who believed in their abilities performed better than those who doubted themselves. It infers that children even with a high degree of skills in a given field may be disturbed precisely because of doubting their skills. (Bandura, Jourden, 1991) Importantly, a positive sense of self-efficacy will make a favourable impact on people's performance regardless of their skills.

## **2. Methods**

### **2.1. Sample**

The sample consisted of 83 high school students: 72 females (87%), 11 males (13%), within the age range between 16 years and 4 months. The focus group included teenagers exclusively. The participants attended the same school, year of study in two different class types: a monolingual class with a basic English course, and a bilingual one with several subjects taught in English alongside with extended hours of advanced English.

## **2.2. Measurements**

The Attention and Perception Scale (TUS; Ciechanowicz, Stańczak, 2006) includes 4773 characters (letters *b* and *k*), some of which are to be crossed out. The letters are placed throughout three A4 pages at random, in 93 rows, each row including from 50 to 52 letters, with at least 12 of them to be crossed out. The task lies in crossing out letters *b* and *k* from each row of similar letters. In total, there are 1434 to be crossed out within 3 minutes.

General self-efficacy Scale (GSE; Shwarzer, Jerusalem) has been used in its Polish adaptation by KompOs (Juczyński, 2011). The tool includes two scales, each with six either positive or negative statements. The scale measures self-efficacy components, levels of which reflect how individuals adapt under stressful life conditions as well as cope in everyday life. It is a self-report scale; the responses should be provided first on a scale from “absolutely true” to “completely false”, then six statements referring to the mode of conduct frequency.

Verbal fluency scale is based on retrieving and writing down as many words consistent with a chosen criterium within an established time span as possible (max. 60 seconds). The results might reflect the semantic or phonemic fluency. A semantic fluency task was based on retrieving words from a chosen, vast semantic category (here: animals), whereas the phonemic fluency was based on generating words that start with the letter *p*.

Bearing in mind the fact that all of the above mentioned tools are time-sensitive, the examination calls for engaging respondents' attention, thus preventing them from being distracted. Ultimately, it would establish possible asymmetries between both groups and enhance the the collected data credibility.

## **2.3. Procedure**

The data collection was conducted in 2019 as a paper-pencil study during their school hours. The participants were informed on the aim of the study as well as on their right to remain anonymous and withdraw from the procedure at any point.

## **2.4. Statistical analyses**

All the analyses were carried out using IBM SPSS Statistics 23. A number of basic statistical tests were performed. Preliminary assessment was conducted to avoid violations regarding the assumption of normality. The significance

level was set to  $\alpha = 0,05$ , whereas the statistical tendency level was set at  $0,05 < p < 0,1$ .

### 3. Results

Table 1 presents a basic statistical analysis of qualitative variables, that is mean scores, percentages, correlations, and standard deviations.

Table 1. Basic statistical analysis of qualitative variables

	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>K-S</i>	<i>p</i>
P – points	12,89	13	3,64	-0,25	-0,07	5	21	0,15	0,004
Animals – points	15,86	17	3,92	-0,95	0,94	4	22	0,16	0,001
Sum	28,75	30	6,36	-0,55	0,59	11	41	0,12	0,036
Speed of work	584,83	574	120,64	-0,10	0,16	256	872	0,06	0,200
Number of mistakes	0,09	0	0,30	2,86	6,40	0	1	0,53	<0,001
Number of misses	9,57	7	8,88	2,32	6,56	0	46	0,20	<0,001
Self-efficacy	36,15	37	4,60	-1,43	4,37	17	44	0,15	0,005
Perceived strength	17,56	18	3,28	-0,33	-0,78	11	24	0,15	0,003
Resilience	18,31	18	2,87	0,12	-0,48	12	24	0,10	0,181

*M* – mean; *Me* – median; *SD* – standard deviation; *Sk.* – skewness; *Kurt.* – kurtosis; *Min* i *Maks.* – lowest and highest value; *K-S* – Kolmogorow-Smirnow's test result; *p* – probability.

The Pearson's *r* correlation illustrates that in the monolingual group, resilience correlated positively with the speed of work. Moreover, there appears one negative correlation between self-efficacy and a number of mistakes at a statistical tendency level, which might prove the interdependence between a number of mistakes and a level of self-efficacy: the less mistakes, the higher self-efficacy.

Table 2. Statistical ratio (self-efficacy, verbal fluency level, speed of work and attention for adolescents from monolingual class)

		Self-efficacy	perceived strength	resilience
P – points	Pearson's <i>r</i>	0,223	0,245	0,006
	probability	0,284	0,237	0,977
Animals – points	Pearson's <i>r</i>	-0,112	-0,151	-0,013
	probability	0,595	0,471	0,951
SUM	Pearson's <i>r</i>	0,079	0,071	-0,004
	probability	0,707	0,735	0,986
Speed of work	Pearson's <i>r</i>	0,055	-0,200	0,567
	probability	0,793	0,337	0,003
Number of mistakes	Pearson's <i>r</i>	-0,361	-0,296	0,006
	probability	0,076	0,150	0,978
Number of misses	Pearson's <i>r</i>	0,080	0,025	0,095
	probability	0,704	0,905	0,652

## 4. Discussion

### 4.1. Strengths and limitations

Bilingualism has been a focus of numerous investigations, including various theories and constructs that define this notion. For conducting this study, a person's ability to freely communicate in the second language is viewed as bilingualism. Due to the fact that modern elaborations have proved considerably a strong connection between being bilingual and semantic memory and attention functioning among adults, my attempt was to examine a similar dependence among adolescents. Moreover, these factors were also analysed regarding self-efficacy due to its strong cognitive component – thinking.

The aim of the study was to study the connection between cognitive functioning of bilingual and monolingual adolescents and its' relation (or lack of thereof) with self-reported self-efficacy. The results showed some two connections in relation to self-efficacy and resilience. The investigation proved the fact that among monolingual adolescents resilience correlated positively with the speed of work and negatively with the number of mistakes. These findings confirm the assumptions made initially on the interdependency between the perceived level of self-efficacy and the participants' resilience. In spite of the hypotheses being not confirmed, variables correlated significantly.

In addition, this study's results did not reflect the findings documented in the special literature regarding the bilingual memory and attention. There are possible reasons for not replicating the results in this case: a sample size, tools applied, participants' age and variables not taken under consideration, might have affected the research outcomes.

Most of all, the lack of expected differences might be caused by the insufficient number of participants in both groups in question. Once the study was replicated within a bigger sample, the results might have shown more statistical significance. Given that certain cognitive processes are developed after adolescence, including adult groups into the research would prove efficient.

## **5. Conclusions and avenues for further research**

The tools were selected in terms of time for completing the tasks and their simple format in order to maximise the participants' engagement. In terms of further research, I would recommend to evaluate whether completing a more time-consuming task would change their ability to focus.

Another factor to be taken into account is an evident multilingualism among adolescents; it is possible that knowledge of more than two languages might affect the study results. However, evaluating certain functions appears more challenging, since a number of variables have to be considered: the third language itself, a possibility of more than three languages, the level of speakers' expertise. However, this study did not describe adolescents, raised in multicultural families, and, therefore, speak two native languages. It is worth observing these participants' performance, and discuss discrepancies between them and those native speakers, though basically non-native because they have not learnt the language during the critical period. A considerable research focus remains the possibility that bilingual children might experience various educational problems during early stages of primary school education. Hence, it seems rational to conduct a study on how these children would perform as adolescents.

The study was conducted among Polish students of the high school, which causes doubt as to whether it would be possible to extrapolate this research onto a bigger scale. A small sample in this case would certainly not allow for generalisation of results. Due to the insufficient elaboration of performance from the gender studies perspective, which might put forward valuable insights.



Future research should focus on creating a bigger, more diverse sampling, which would allow for generalizing the results. The study should be conducted in the standardized environment, free from distractions. In order to enhance the sample representativeness, a greater emphasis could be put on the its collection process. Another important factor lies in selecting the appropriate tools range to tackle these processes more efficiently.

## References

- Majewicz, A. F. (1989). *Języki świata i ich klasyfikowanie*. Warszawa.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. W. H. Freeman & Co.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bhatia, T. K. (2004). *The handbook of bilingualism*. Malden, MA: Blackwell.
- Chomsky N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge & Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology. T<sup>3</sup>*. pol. (1982) *Zagadnienia teorii składni*, przeł. I. Jakubczak, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Collins, A.M. & Quillian M.R. (1972). Experiments on semantic memory and language comprehension. In: L.W. Gregg (Ed.). *Cognition in Learning and Memory* (pp.117-147). New York: Wiley.
- Collins, J.L. (1982 March). Self-efficacy and ability in achievement behaviour. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Nowy Jork.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London: Sage.
- Fishman, J.A. (1968). Sociolinguistic perspective on the study of bilingualism. *An Interdisciplinary Journal of the Language Sciences*, 6, 21-49.
- Juczyński, Z. (1999). Narzędzia pomiaru w psychologii zdrowia. *Przegląd psychologiczny*, 4, 43-56.
- LaBerge, D. (1975). Acquisition of automatic processing of perceptual learning. In P. M. A. Rabbitt & S. Dornic (Eds.), *Attention & Performance V* (pp 50-64). New York: Academic Press.
- Maruszewski, T. (2001). *Psychologia poznania*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Myers-Scotton, C. (2013). *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Sopot: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Posner, M. I., & Snyder, C. R. R. (1975). Attention and Cognitive Control. In R. L. Solso (Ed.), *Information Processing and Cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Prussia, G.E., Klinicki, A.J. (1996). A motivational investigation of group effectiveness using social-cognitive theory. *Journal of Applied Psychology*, 81, 187-198.
- Szepietowska, E.M., Gawda B. (2011). *Ścieżkami fluencji werbalnej*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Tafarodi, R.W., Swan, W.B. (2001). Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 31, 653-674.
- Tulving, E. (1972). *Episodic and semantic memory*. In E. Tulving, W. Donaldson (Eds.) *Organization of memory* (pp. 381-403). New York: Academic Press.
- Żurek, A.B. (2006). Model kompetencji językowej Noama Chomsky'ego. *Rozprawy komisji językowej XXXIII*. Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.

# Upgrading the language learning and teaching process for Zees

Proces uczenia się i nauczania języka pokolenia Z

Anna KULIŃSKA<sup>1</sup>

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

## Abstract

The modern student is surrounded by technology, which results in their both social behaviours and their learning habits. Research indicates that although the attention span of modern reaches much lower levels than with previous generations, their 'bursts' of attention are more frequent and also their connecting and encoding abilities are more efficient. These changes in their cognitive functions should be answered by the adaptation if the teaching process in order to minimise the negative consequences of shorter attention span and maximise their potential.


**Keywords:** Concentration Span, Generation Z, Digital Environment

## Streszczenie

Współczesny uczeń otoczony jest z każdej strony technologią, co ma swoje konsekwencje zarówno w jego zachowaniach społecznych, jak również w kształtowaniu się nawyków dotyczących uczenia się. Badanie dowodzą, że choć umiejętność skupiania się współczesnych nastolatków osiąga znacznie niższy poziom niż wcześniej, ich uwaga 'odnawia' się z większą częstotliwością, a jednocześnie cechuje ich umiejętność sprawniejszego przełączania się pomiędzy zadaniami. Takie zmiany w funkcjonowaniu poznawczym wymagają odpowiedniego dostosowania procesu dydaktycznego tak, aby zminimalizować deficyt wynikający z krótkiego czasu skupienia się i wykorzystać ich potencjał.

**Słowa kluczowe:** skupianie się, pokolenie z, środowisko cyfrowe

---

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-7793-4563>.

There are a few factors that have to be taken into consideration when discussing the 21<sup>st</sup> century learners and the most effective ways to teach them. The question is actually not as simple as whether we should or shouldn't be using technology in the teaching process, or whether we like or detest the idea of the ever (or over) present screens and the internet. Or even if our perception is that 'students have never been as difficult as they are nowadays'. The key issue seems to be making an attempt to understand why present-day students behave the way they do and which factor affect their learning habits. The reality is as follows:

- the average attention span has dropped to 8 seconds, compared to 12 at the beginning of the millennium (Gausby, 2015, p. 6);
- Zees keep multitasking, especially when it comes to using screens;
- they stay connected at all times;
- the difference between the life in social media and in the real world is becoming blurred;
- and still – teachers task is to manage this reality and make students learn.

It is true – the 21<sup>st</sup> century student is different than the one from the previous millennium. However, different should not be understood as worse. There seems to be common agreement that these changes have been caused by technology, some would even blame smartphones, social media or the Internet directly. The reality appears to be more complex, as the shape of the present day youth and their behaviours are the consequence of more long-term processes, our lifestyles in the technology centred world, as well as the changes dictated by economy. And as Twenge (2017, pp. 22-23) points out, these changes should not be referred to as positive or negative:

Given that many generational differences are positive or at least neutral, using words such as *fault* and *blame* doesn't really make sense. It's also counterproductive, leaving us squabbling about whom to blame rather than understanding the trends, both good and bad. Cultural change also has many causes, not just one – it's not just parents, but technology, media, business, and education working together to create an entire culture that is radically different from the one our parents and grandparents experienced. (Twenge, *ibid.*)

Prooday (2018), an occupational therapist and psychotherapist working with both parents and children, highlights the significance of parental influence on the child's development and the way young people function in the

society, pointing out that 'it is scientifically proven that the brain has the capacity to rewire itself through the environment'. Mercer Dalton (2013) summarises the results of the study conducted by Dr Gary Small at the Memory and Aging Research Centre, the University of California, Los Angeles (2008), concluding that 'after only five days of an hour-a-day use of Google, the newcomers' brain images were "rewired" to look like the brain images of the experienced users'. And this seems to be one of the most important areas of interest, as in the present-day world, 'the environment and parenting styles that we are providing to our children, are rewiring their brains in a wrong direction and contributing to their challenges in everyday life' (Prooday, 2018).

A complex characteristics of generations, beginning with the 19<sup>th</sup> century Lost Generation, is presented by Graham (2019). Here, we are going to have a closer look at the generations that attend present day school and their parents, namely X, Y and Z, alphas, born after 2010, are still a bit of a question mark. As Manziaris (2014) presents an accurate caricature of the XYZ generations, quoting Don Tapscott, chief executive officer of Tapscott Group in Toronto:

My generation, [the boomers], grew up watching 24 hours of TV per week. We were the passive recipients of TV," Tapscott says. "[Gen Y] was the Net Generation, they came home from school and they would not turn on the TV, they would turn on their computer, reading, organizing, communicating. These kids you're writing about, they don't come home and turn anything on, because they are turned on all the time. (Manziaris, 2014)

Generation X children, as Graham (ibid.) indicates, born in 1960s and 1970s were 'growing up in a time of rampant divorce and an increase in the number of working mothers'. They were sometimes labelled "latchkey kids", as exposed to a lot of daycare, loneliness and boredom, and they were the ones of least nurtured by their parents. They were 'forced to become independent at young age' (Becker, 2015) and turned into young adults who appear to be 'cynical about the world, sceptical and pragmatic' (Seemiller and Grace, 2016). They have one of the lowest voting rates in all generation, and, according to Newsweek, drop out 'without even turning on the news or turning in to the social issues around them'.

Generation Y, or Millennials, born in the 1980 and up to 1994, grew up with the strong support of their Baby Boomers parents (Graham, 2019). They seem to have 'high expectations of their career, including pay, opportunities for advancement, fulfilling work and work-life balance (Seemiller and Grace,

2016). As Seemiller and Grace continue, they are the first generation who grew up in a 'multimedia and interactive environment' and were surrounded by social media and internet (2016, p. 6). It is also worth noticing that as kids, they were 'often raised in dual income or single parent families [and] have been more involved in family purchases' (<http://socialmarketing.org>), which makes them more responsible and more marketing resistant adults.

And finally Generation Z, born 1995-2010. As these are the students that attend our schools at the moment, this group will be given more attention. Gen Z are parented mostly by Gen X, who, by contrast of them being the "latchkey kids", turned into the other extreme – the ever- and over-present parents, not only ready to be on right the spot react almost immediately, but actually "co-piloting" their children's lives (Becker, 2015). As Graham (2019, pp. 22-23) continues, Gen Z feel relaxed about their parents' assistance, treating them more like friends than the older generation. Even at university, more than 50% of students stay in touch with their parents almost every day, mentally being teenagers when already in their twenties, and as she concludes, delay adulthood, 'taking on adult tasks at a much slower pace than their predecessor generations'. And even though social media allow constant connectivity, Gen Zers are considered to be the loneliest generation.

Gen Z are sometimes also addressed as 'Generation We' opposed to 'Me Culture' represented by earlier generations (White, 2018). As she continues, Gen Z, living in the interconnected world 'in the shadow of 9/11, growing up with global issues like climate change and poverty dominating the news' (*ibid.*), tend to be more actively involved. Their access to technology allows them to act even as teenagers, blogging, vlogging, and organizing fund-raising events.

Despite Gen Z's close relationship to their parents and social involvement, they are also referred to 'Gen Stressed', as although 'this generation's digital skills have many benefits (...) Gen Z's knowledge of the world's problems could outstrip their ability to change things' (White, 2018). Research conducted by the American Psychological Association (APA) highlights the poor condition of their mental health (Seymour, 2019), considering the fact that as many as 37% received 'help from a mental health professional' and 'only half said they felt they did enough to manage their stress'. As pointed out by Seymour (*ibid.*), prevailing symptoms of stress shown by Gen Z include 'feeling depressed or sad (58%)', lack of interest, motivation or energy (55%) or feeling nervous or anxious (54%)', and also 'lying awake at night due to stress (68%)'. Graham (2019) accurately summarises Jacobson's analysis of how stress and anxiety impact students' learning abilities:

This aspect of Gen Z's peer personality seems particularly challenging for educators, because anxiety and stress have so many negative correlations with learning. They stretch our attention span, affect our perception, skew our filtering process toward negative and fear inducing stimuli, weaken our memory, and obstruct our high-level cognition. They also steal our sleep, which negatively impacts our attention and learning. (Graham, 2019, p. 20)

Nief and McBride's (2017) Mindset List includes 60 features of people born in 1995, saying that for example they are 'the sharing generation, having shown tendencies to share everything, including possessions, no matter how personal'. For their online activity, 'PayPal has replaced a pen pal as a best friend on line', 'a tablet is no longer something you take in the morning', 'they could always get rid of their outdated toys on eBay' and 'have always been able to plug into USB ports. For their social routine, 'having a chat has seldom involved talking, they don't need 'to go to their friend's house so they could study together', 'with GPS, they have never needed directions to get someplace, just an address' and 'they have never attended a concert in a smoke-filled arena'.

One of the concerns seems to be the attention span that young people nowadays (don't) have nowadays. They constantly multitask and switch between multiple screens, and between their real and online lives. We worry about young people not paying attention to the things they study. Some researches seem more threatened by the trends than others. Savitt (2010) alarms that Gen Z have developed Acquired Attention Deficit Disorder (AADD), which she explains as 'chronic mass distraction triggered by constant immersion in multiple media platforms simultaneously (texting while Facebooking while YouTubing while eating while studying, for example)' (Fuenres, 2014, p. 676).

Gen Z is able to access and process information on their mobile devices relatively quickly and efficiently, however Fuenres (ibid.) points out that 'AADD handicaps their ability to process small bits slowly and critically', summarising disgracefully that 'digital speed supplants cognitive slowness'. This perspective is also supported by the neuroscientific research conducted at the University of California (Small, 2008), which explains how online activity and extensive use of technology affect areas responsible for memory in young people's brains:

Many neuroscientists believe that the constant exposure to high levels of technology is altering the neural connections and stunting frontal lobe

development in younger generations. The frontal lobe is the higher order reasoning center of the brain, where working memory is located. For example, studies show that excessive computer gaming leads to suppressed functions in the frontal lobes in favour of stimulating lower order brain centers controlling movement and vision. Additionally, it shows a decrease in working memory. (Dalton, 2013, p. 419)

And looking at how some of our students behave in the classroom, these facts are hard to question. However, some researchers take a more positive perspective and claim that because of our brain plasticity, the weakness indicated by researchers can become an opportunity for development in other areas. According to the Microsoft Canada study (2015), which focuses on how attention spans affect the marketing strategies for the present-day, digital, multitasking and multi-screening consumers,

overall, digital lifestyles deplete the ability to remain focused on a single task, particularly in non-digital environments. But, all is not lost. Connected consumers are becoming better at doing more with less via shorter bursts of high attention and more efficient encoding. (Gausby, 2015, p. 4).

The study by Microsoft (2015, p. 9) points out to the different types of attention, beginning with sustained attention, which means 'maintaining prolonged focus during repetitive activities', followed by selective attention, which addresses 'maintaining response in the face of distracting or competing stimuli', and finally alternating attention, which refers to 'shifting attention between tasks demanding different cognitive skills'. Jacobson (2010, p. 421) defines attention as 'the ability to attend to desired or necessary stimuli and to exclude unwanted unnecessary stimuli', highlighting the fact that attention is not just about attending and processing stimuli, but actually about ignoring the unwanted ones. He also continues it is needed not just for the process of absorbing, but also 'processing, remembering and retrieving information', thus making connection between working and long-term memory processes. According to Jacobson (*ibid.*),

The learner must not only consciously attend to the task to be done, but must also exercise cognitive control of any interruptions and distractions from that task. Only those tasks attended to will be remembered, so if interruptions and distractions are not controlled, the right things may not be remembered. This is because of the limits of working memory or the limits of attention when



using working memory, depending on the study or the theorist. (Jacobson, 2010, p. 423)

And unfortunately for Gen Z, according to Microsoft Canada's report, 'heavy multi-screeners find it difficult to filter out irrelevant stimuli – they're more distracted by multiple streams of media'. Their 'long term focus erodes, with increased digital consumption, social media usage and tech savviness' (see Figure 1&2) (Microsoft Canada, 2015, p. 18). Concluding, the learner's cognitive ability to remember and later on retrieve the remembered information is the outcome of their ability to control and not pay attention to distractions. This indicates that for Gen Z, with their ability to ignore distractions at the lowest level, the process of learning requires more effort compared to other generations.

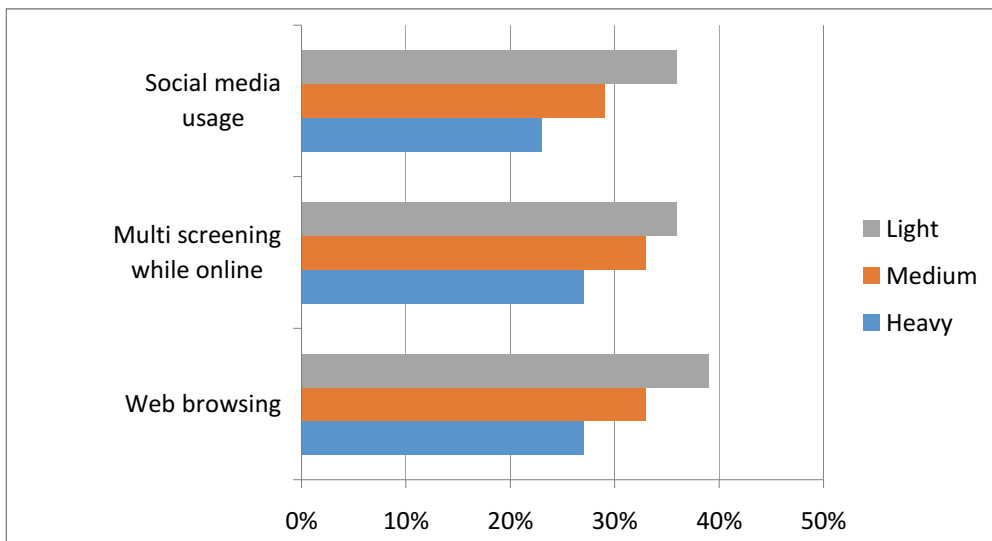


Figure 1. Percentage of high sustained attention by behaviour  
(Source: Microsoft Canada Report, 2015, p. 18)

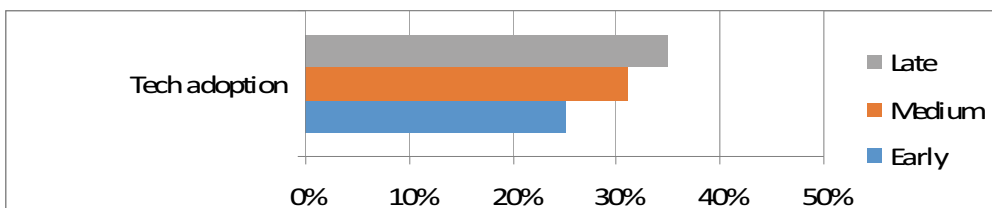


Figure 2. Percentage of high sustained attention by the age of tech adoption  
(Source: Microsoft Canada Report, 2015, p. 18)

Some researchers are not totally pessimistic about Gen Z and see their potential. Zees are not only complete digital natives, born to the world of computers, the Internet and social media, but they also the ones who can outperform older generations in some areas. Their intuitive functioning in the digital space is not the only asset, despite their depressive tendencies, short attention span and ability to become distracted definitely stronger than the ability to get focused.

In Microsoft Canada’s report (2015) the ability to concentrate, connect and encode are studies in two groups of respondents, group one consisting of light / no social media user and group two of moderate and heavy ones. The results show that ‘heavier social media users pay more attention in interactive (digital) environments, but their attention scores are lower than lighter users in more passive experiences (TV)’. This shows the adaptive qualities of our brains. The research also proves that ‘in both environments, their bursts of attention allow heavier users of social media to process information and encode it to memory more efficiently’ (see Figure 3& 4) (2015, p. 20).The level of attentions is similarly affected by the age when we start using technology. Not surprisingly, moderate and heavy social media users and early tech adopters outperform their less savvy friends in the interactive environments.

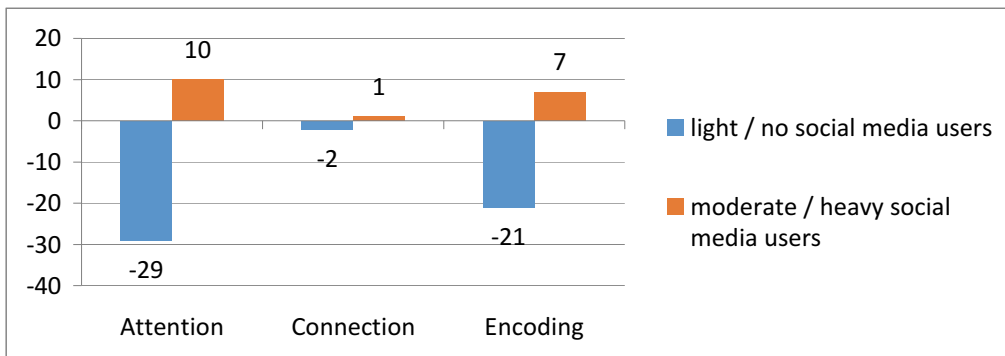


Figure 3. Overall performance across attention in interactive environments (Source: Microsoft Canada Report, 2015, p. 21)

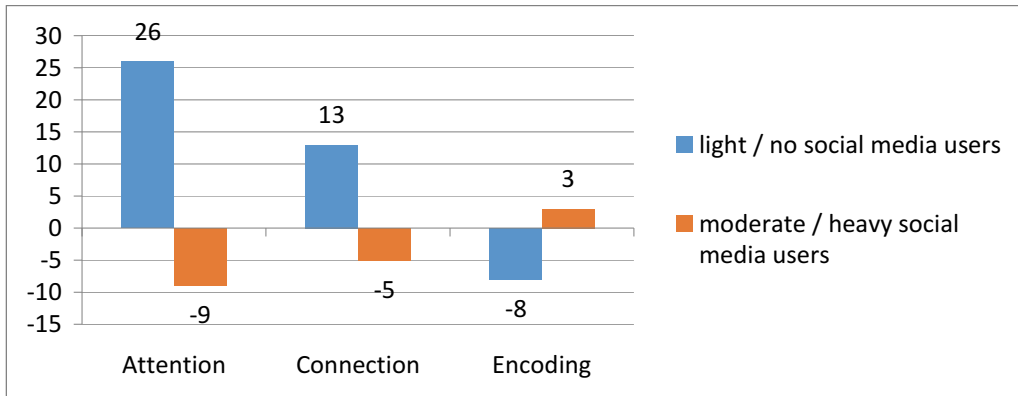


Figure 4. Overall performance across attention – TV only  
(Source: Microsoft Canada Report, 2015, p. 21)

The report indicates that the bursts of attention are significantly more frequent with people who use technology and digital screens a lot than in case of those who don't use them too often (Figure 5), similarly to early tech adopters (Figure 6). The burst of attention is understood as and with more frequent bursts of attention, they can process information quicker and more effectively. They need less time to decide if they are attracted to a piece of information or not, and because of that they are able to process efficiently bigger amounts of information than other people who are not that tech savvy. The Microsoft Canada's research concludes that both heavy social media users and early tech adopters 'have lower sustained attention in the long run but more bursts of high attention in the short term' (2015, p. 22).

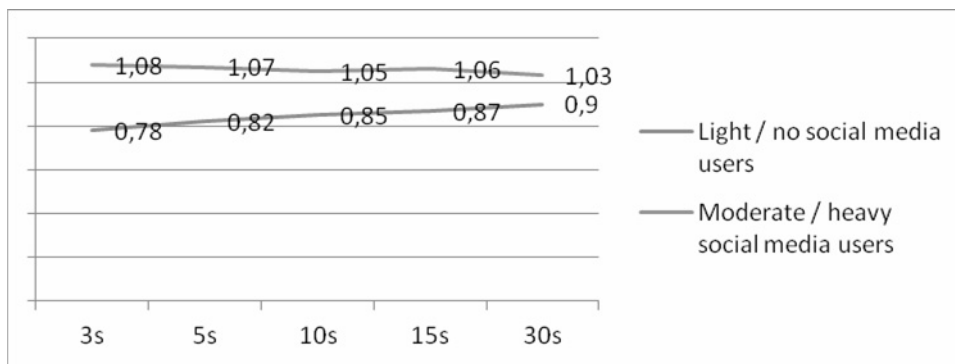


Figure 5. Average number of peaks in attentional behaviour by timeframe according to social media usage (Source: Microsoft Canada Report, 2015, p. 20)

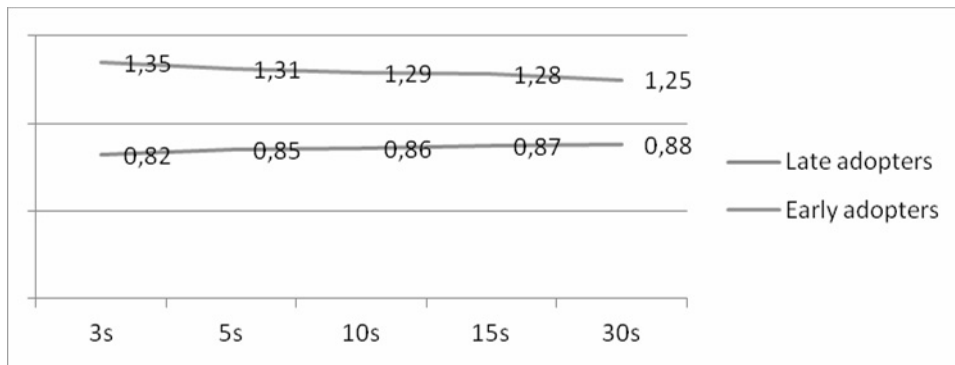


Figure 6. Average number of peaks in attentional behaviour by timeframe according to the age (Source: Microsoft Canada Report, 2015, p. 22)

One of the most interesting points highlighted in Microsoft Canada’s Report is the fact that ‘an active social media lifestyle builds alternating attention – to a certain point (2015, p. 40) (Figure 7). According to the research, multi-screening improves the connecting and encoding abilities. As the numbers show, moderate social media users are also better at ‘simultaneously processing information from different sources’ (ibid., p. 43) than people who do not use social media. However, this ability decreases significantly with heavy social media users, whose alternating attention is at the levels much below all two other groups.

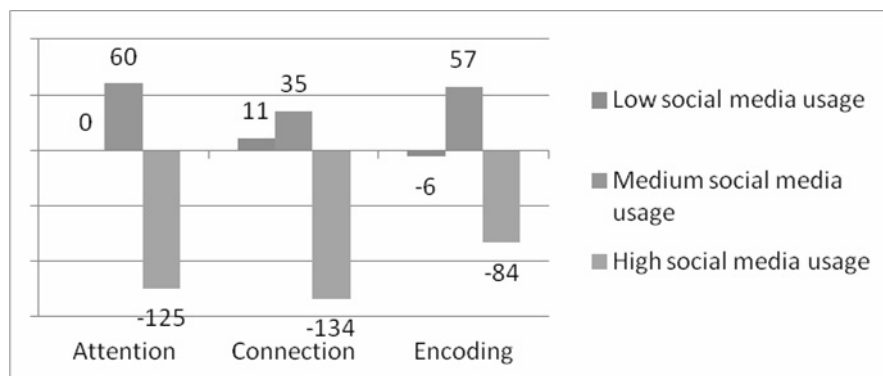


Figure 7. Overall performance across attention, connection and encoding by social media usage (Source: Microsoft Canada Report, 2015, p. 40)

Looking at Microsoft’s data, two questions arise: what is the border line between the moderate and heavy users, and how to make them not exceed

the invisible border between taking the advantage and falling into the trap of social media.

From the perspective of teaching Gen Z students, the key issue seems to be the challenge not only to attract their attentions or keep them focused, but rather how to create situations that will result in the bursts of attention, and how to deepen the learning experience, so that it can become more recognizable for their brains in the long term run than other tasks performed simultaneously.

First of all, it is necessary to come to an agreement with the facts. Digital environment is the natural one for students, they are multitaskers, they are multiscreeners, and the fact that they are doing something with one of their screens does not automatically mean they are not listening.

The educators' attitudes on how to handle Gen Z in the classroom vary significantly. Some are for using technology in the classroom on everyday basis and involving their screen activity into the learning process (Affleck, 2013, Zlatkov, 2019). Other suggest that the application of screens and mobile devices in class should be limited, sometimes even creating zones that are free of technology (Howe, 2019, Dalton, 2013, Carr, 2010). Whenever you go for the extreme, there is always some risk.

Microsoft Canada's Report suggest three ways to attract customers from the marketing point of view: Be different, Get moving, Draw consumers in (2015, pp. 34-35). These strategies could work equally successfully in the language classroom.

Point One – Be different. With so many various stimuli from the screens and the world around, our students must find something that will attract them to our lesson. If the teacher is unable to create situations resulting in more frequent bursts of attention, most students' attention will be attracted by other stimuli. And it is not enough to just ask students to concentrate. They will, but just for the short period their attention span lasts (8 seconds). A language lesson can begin in a little surprising way. Doing the course book should not be the only activity, and the routine that is necessary in the teaching process should be supplemented with something out of ordinary.

Point Two – Get moving. As we want to keep regaining students' attention, the teaching process must be well paced, definitely more active than passive. If the teacher can create language learning situations that involve learning by doing, not just looking, students can become and remain more actively involved. And they can be performing activities both within and outside the digital environment. Doing exercises in a passive way seldom

involves students' active participation, but if the teacher turns the same exercise into a game or a more interactive activity, they will be in.

Point Three – Draw the in. Gen Z want to take responsibility for their learning, preferring a more independent and a more self-directed approach (Zlatkov, 2019), they are conscious about what they want to and don't want to learn. If they are involved in the decision making process, they will feel more motivated to participate in the classes. Also, considering the almost unlimited access to information and online resources, students can become involved not just in the learning, but also the teaching process. Taking advantage of their digital abilities, they can find and present interesting materials in class, they can be involved in creating language tasks and activities, especially online one, for other students.

And finally considering their emotional imbalance, depressive tendencies and the expectations of instant results, it is of key importance to maintain positive atmosphere, express expectations of success and offer praise. As Jurenka et al. claim, 'the most effective way, how to keep and manage the existing good working relationship with the generation Z is to transparently reward them on their real performance' (2018, p. 251). The reward will keep them more positive, more involved and because of that, more focused.

Summarising, Generation Z are not an easy generation to handle, and there is no one recipe how to deal with them. If we want to succeed in teaching them, or actually making them learn, we should make an attempt to understand them, the reality they are growing up in, which is so different from the reality many of us remember as our childhood or teenage years. And for Zees, the reality in which they are growing up is not their choice, it is the given.

### **Bibliography**

- Affleck, C. (2013, June 11) *Today's youth: The rewired generation*. Retrieved 2020, January 4 from <https://www.bizcommunity.com>
- Becker, M.A. (2015). *Understanding the Tethered Generation: Net Gens Come to Law School*, 53 DUQ. L. REV. 9, 14.
- Carr, N. (2010), *The Shallows: What the Internet Is Doing to our Brains*. New York: W.W. Norton and Company Ltd.
- Dalton, K.M. (2013). Their Brains on Google: How Digital Technologies Are Altering the Millennial Generation's Brain and Impacting Legal Education, 16. *SMU Science and Technology Law Review*, 409. Retrieved 2019, December 20 from <https://scholar.smu.edu/scitech/vol16/iss3/2>.

- Fuenres, G. (2014). *Pedagogy With and Against the Flow: Generational Shifts, Social Media, and the Gen Z Brain*. In J. Stuart & M. Wilson (Eds.), *102nd ACSA annual meeting* proceedings, globalizing architecture/flows and disruptions (pp. 669-677). Miami Beach, FL: Association of Collegiate Schools of Architecture. Retrieved 2019, December 20 from <https://www.acsa-arch.org/proceedings/Annual%20Meeting%20Proceedings/ACSA.AM.102/ACSA.AM.102.76.pdf>
- Generations X, Y, Z and the Others (n.d.). Retrieved December 30, 2019 from <http://socialmarketing.org/archives/generations-xy-z-and-the-others>.
- Harris, J. (2010, August 19) How the Internet is Altering Your Mind, GUARDIAN. Retrieved 2020, January 4, from <http://www.guardian.co.uk/technology/2010/aug/20/internet-alteringyour-mind>.
- Howe, N. (2010). *Meet Mr. and Mrs. Gen X: A New Parent Generation*. AASA - The School Superintendents Association. Retrieved December 19, 2019 from <https://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=11122>.
- Jacobson, S.M.H. (2010). Paying Attention or Fatally Distracted? Concentration, Memory and Multi-Tasking in a Multi-Media World, *Journal of Legal Writing Institute*, 16, 419-462. Retrieved 2020, January 3 from [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1641768](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1641768).
- Jurenka, R., Starecek, A., Vranakova, N. & Caganova, D. (2018, November). *The Learning Styles of the Generation Group Z and Their Influence on Learning Results in the Learning Process*. ICETA 2018, 16th IEEE International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications. Retrieved 2020, January 3 from [https://www.researchgate.net/publication/329648919\\_The\\_Learning\\_Styles\\_of\\_the\\_Generation\\_Group\\_Z\\_and\\_Their\\_Influence\\_on\\_Learning\\_Results\\_in\\_the\\_Learning\\_Process](https://www.researchgate.net/publication/329648919_The_Learning_Styles_of_the_Generation_Group_Z_and_Their_Influence_on_Learning_Results_in_the_Learning_Process)
- Manziaris, L. (2014, September 25). *Generation Z: The kids who'll save the world?* The Globe & Mail. Retrieved, 2020, January 3 from <https://www.theglobeandmail.com/life/giving/generation-z-the-kids-wholl-save-the-world/article20790237/>.
- McSpadden, K. (2015, May 14). You Now Have a Shorter Attention Span Than a Goldfish, *Time*. Retrieved December 01, 2019 from <https://time.com/3858309/attention-spans-goldfish/>.
- Nief, R. & McBride, T. (2017). The Mindset List for the Class of 2017, *MINDSET LISTS*. Retrieved 2020, January 6 from <http://themindsetlist.com/lists/beloit-college-mindset-list-class-2017/>.
- Prooday, V. (2019, May 24) *The silent tragedy affecting today's children*. Retrieved December 21, 2019 from <https://yourot.com/parenting-club/2017/5/24/what-are-we-doing-to-our-children>.
- Savitt, K. (2010). *Gen Z: The Age of the Curator*, lecture presented at the Web 2.0 Summit on November 17th, 2010. Accessed 2020, January 4 from [www.youtube.com/watch?v=ZfqF1r7LBCA](http://www.youtube.com/watch?v=ZfqF1r7LBCA).
- Seemiller, C. & Grace, M. (2016). *Generation Z Goes to College*. San Francisco: Jossey Bass.

- Seymour, E. (2019, August 25). *Gen Z: Studies Show Higher Rates of Depression*. Retrieved 2020, January 6 from <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/abn-abn0000410.pdf>
- Small, G. & Vorgan, G. (2008). *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. Harper.
- Twenge, J.M. (2017). *Why Today's Super-Connected Kids Are Growing up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood*. Simon and Schuster.
- White, S. (2018, May 12). Generation Z: The Kids Who'll Save the World? *The Globe & Mail*. Retrieved 2019, December 19 from <https://www.theglobeandmail.com/life/giving/generation-z-the-kids-wholl-save-theworld/article20790237/>.
- Zlatkov, B. (2019, February 14). *7 Surprising Insights About How Gen Z Wants to Learn*. Retrieved 2020, January 3 from <https://learning.linkedin.com/blog/learning-thought-leadership/do-you-know-how-gen-z-really-wants-to-learn--7-surprising-insigh>



# Los marcos fundamentales de la integración en el sistema educativo AICLE (CLIL) Parte 2<sup>1</sup>: La perspectiva del profesor

Four perspectives of integration in CLIL educational system. Part 2:  
The teacher's perspective

Renata MAJEWSKA<sup>2</sup>

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

## Abstract

The article constitutes the second part of a series of articles pertaining to the basic perspectives of integration in CLIL educational system. At the beginning, the author's original concept of four perspectives of integration in CLIL was presented, ordered according to the student's perspective, the present didactic and pastoral perspective, i.e. the teacher's. In the subsequent part of the article the author discusses in detail the second perspective, as well as indicates the main aspects of didactic integration in CLIL: (1) by terminology, (2) by discourse, (3) by higher order processing tasks, (4) by intercultural comparison, (5) by authentic materials' scaffolding. Finally, the conclusions are presented.


**Keywords:** CLIL, Spanish bilingual sections, integration, didactic principles, bilingual teacher, terminology, discourse, intercultural comparisons, higher order processing, scaffolding

## Resumen

El artículo constituye la segunda parte de una serie de artículos dedicados a los marcos fundamentales de integración en el sistema educativo CLIL. Al principio, se ha vuelto a presentar

---

<sup>1</sup> El presente artículo es el segundo del proyecto de cuatro artículos de la misma autora titulado "Marcos fundamentales de la integración en el sistema educativo AICLE (CLIL)". El primer artículo fue publicado en 2016 (Majewska, 2016a).

<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-1746-2506>.

el concepto original de la autora de los cuatro marcos de integración en CLIL, ordenados de acuerdo con la perspectiva del estudiante. A continuación, la autora analiza en detalle el segundo marco, es decir, el de carácter didáctico y pedagógico (actuación del profesor) y analiza los principales aspectos de la integración didáctica en CLIL: (1) por la terminología, (2) por el discurso, (3) por las tareas basadas en el procesamiento profundo de los contenidos (4) por las comparaciones interculturales, (5) por el andamiaje con el uso de materiales auténticos. Finalmente, se presentan las conclusiones.

**Palabras clave:** CLIL, secciones bilingües en español, integración, principios didácticos, profesor bilingüe, terminología, discurso, comparaciones interculturales, procesamiento de orden superior, andamiaje

## 1. Introducción

El presente escrito forma parte de un ciclo de artículos de carácter teórico dedicado a la integración en CLIL (ingl. *Content and Language Integrated Learning*, esp. *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*) correspondiendo concretamente al segundo de la serie. A modo de recordatorio, en el primero de los artículos se ha propuesto analizar la integración en CLIL dentro de cuatro marcos intercalados que se presentan en el orden más lógico – si bien no el único posible – desde el punto de vista del alumnado (siguiendo el criterio de lo más a lo menos alejado de su realidad):

- "(1) Institucional y teórico (CLIL como sistema educativo y sus dimensiones)
- (2) Didáctico y pedagógico (sobre la actuación didáctica y pedagógica del docente)
- (3) De competencia comunicativa personal (integrada)
- (4) Personal de un alumno particular (tanto a nivel individual como interpersonal)" (Majewska 2013a, 2016a).

Este primer artículo, de carácter introductorio, fue dedicado a la integración en el marco del sistema educativo, o sea, a las condiciones iniciales (Majewska, 2016a).

El objetivo del presente artículo es continuar la reflexión acerca del concepto de integración, que es la idea clave de lo que se llama CLIL. En este texto se entenderá CLIL como sistema educativo en el que, además de clases dedicadas al aprendizaje de una lengua extranjera, parte de las asignaturas se dan en esa misma lengua (llamada en adelante L2) tal y como ocurre en las secciones bilingües españolas en Polonia. Las asignaturas llamadas no lingüísticas, que nosotros preferimos denominar asignaturas bilingües (en

adelante: AABB), elegidas para el aprendizaje bilingüe en español en nuestro país son sobre todo: la Geografía de España, la Historia de España y la Literatura Española, todas ellas impartidas por el profesorado español especializado en estas materias. No obstante, el sistema no excluye la posibilidad de que sean también otras las asignaturas que se impartan en castellano y de que los profesores no sean nativos (más detalles sobre las secciones bilingües españolas en Polonia: véase Tatoj et al. 2008; Majewska, Tatoj, 2009; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018).

Como es sabido, integrar significa interrelacionar los elementos de un sistema de tal modo que surja una calidad nueva y o una simple suma de los mismos. La integración tiene muchas dimensiones y puede convertirse en uno de los ideales de la educación llevándose a cabo en la realidad de una forma más o menos completa.

La segunda parte del ciclo seguirá hablando de la integración hipotética (los ideales y los principios) pero se acercará más a la realidad educativa, ya que tomará la perspectiva del profesor. Primero explicaremos el porqué de la necesidad de esa integración en forma de una estrecha colaboración del profesorado implicado en impartir clases a los alumnos de las secciones bilingües españolas. Después, presentaremos argumentos en contra de la elección de un método de enseñanza y a favor de apostar por guiarse por unos principios didácticos. Más adelante reflexionaremos acerca de los elementos que se deberían integrar en el sistema CLIL. A continuación se analizarán cinco modos de integrar contenidos, lengua y procesos cognitivos, que podrán constituir bases para formular los principios didácticos del profesorado de las secciones bilingües. Para finalizar se presentarán unas breves conclusiones.

## **2. ¿La perspectiva del profesor o de los profesores?**

En Polonia, en las llamadas secciones bilingües (pol. *oddziały dwujęzyczne*) españolas, siempre trabaja un equipo docente compuesto por los profesores de Español Lengua Extranjera (llamado en adelante ELE) y los profesores de las asignaturas bilingües. Es relativamente frecuente que un mismo profesor dé clases tanto de las AABB como de ELE. Por otro lado, todo eso implica que el mismo grupo de alumnos tenga a más de un profesor que les enseña en español. La consecuencia más importante de este hecho es la necesidad de una fuerte colaboración de todo el profesorado implicado.

Los que enseñan ELE tienen que preparar a los alumnos a enfrentarse al reto de seguir las clases de AABB. Eso implica que también tienen que prestar atención a elementos lingüísticos propios de las asignaturas concretas. A modo de ejemplo, si la materia bilingüe es la Geografía, el estudiante tiene que saber en español: interpretar mapas, estadísticas, hacer e interpretar cálculos o entender textos sobre el medioambiente. En el caso de la Historia es necesario, por ejemplo, dominar bien los pasados, la voz pasiva, léxico relacionado con la política, saber tomar notas de discursos más largos, etc. Como se puede ver, el aprendizaje debe incluir técnicas de estudio que van más allá de las habituales en las clases de idiomas.

Por otro lado, los profesores de AABB sienten una fuerte necesidad de enterarse de los contenidos de ELE que han visto (o no) los alumnos y, por su parte, desarrollan las destrezas de comprensión y de producción en español de los alumnos, amplían su léxico tanto general como la terminología específica, contribuyendo de este modo al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.

Además, hay que tener en cuenta que el sistema educativo polaco no admite que la historia de Polonia y la geografía de Polonia sean enseñadas en otro idioma que el polaco. La colaboración entre los profesores españoles y polacos de la misma asignatura a menudo resulta dificultosa por falta de un idioma común. En consecuencia, son los alumnos los que tienen que integrar los contenidos que les explican dos profesores en dos idiomas diferentes.

En conclusión, el efecto final, tanto académico como lingüístico, de estudiar en la sección bilingüe es fruto del trabajo común de todo el profesorado, así como también lo es de la capacidad de integrar conocimientos por parte del alumnado. Por todo ello las condiciones de éxito son más complejas que en el caso de la enseñanza tradicional del idioma.

### **3. Métodos/enfoques versus principios didácticos del profesor**

En primer lugar, hoy en día es difícil sostener la idea de que cualquier método, siendo rígido por su naturaleza, se adapte a todo el abanico de diferencias individuales de los alumnos que se suelen distinguir, como por ejemplo: introversión/extraversión, edad, diferencias de entorno, memoria (incluyendo memoria de trabajo), estilos cognitivos, inteligencia, ansiedad, dependencia del campo, autoestima, convicciones, actitudes y motivación, voluntad de comunicación (Shekan, 1998; Komorowska, 2002; Dörnyei 2005; 2009; Nęcka et al., 2007; Majewska 2013b).

Sin entrar en detalles en cuanto a la diferencia entre lo que es el método y el enfoque (véase p. ej., Melero Abadía, 2000; 2016; Richards y Rodgers, 2001; Sánchez Pérez, 2016) se podría decir que el enfoque, que comparte con el método la necesidad de tener bases teóricas concretas y coherentes, se diferencia por una mayor libertad en cuanto a las técnicas y posibilidades de su realización en la práctica y, por consiguiente, se adapta mejor a la diversidad de rasgos de los alumnos. Hay que mencionar que surgen propuestas de tratar el CLIL mismo no solo como sistema educativo, sino también como un enfoque pedagógico (p. ej. Coyle, 2008) o “enfoque didáctico y la metodología asociada” (European Commission, 2006, 10).

Sin embargo, el enfoque, como ha sido en el caso del enfoque comunicativo, a menudo se lleva a la realidad educativa en forma de libros de texto, que son fruto de las elecciones y convicciones de su autor, quien desconoce al grupo concreto de alumnos con los que se encuentra un profesor también concreto en su práctica docente diaria. Es lógico, puesto que los libros para tener éxito económico, tienen que tener un público lo más amplio posible, lo que es aún más difícil de conseguir en el caso del sistema CLIL. En nuestra opinión, de todos los enfoques, el que mejor se adapta al sistema CLIL es el basado en tareas, siempre y cuando sea adoptado concretando las condiciones de trabajo específicas de cada caso.

Además, compartimos la opinión de muchos investigadores (Żylińska, 2007; Samuda y Bygate, 2008; Kumaravadivelu, 2009; Koralewska, 2011) para los cuales el enfoque comunicativo ha acabado con la época de los métodos, dejando lugar a la época postcomunicativa. Hoy en día la tendencia general es la de sustituir los métodos por los principios educativos que son mucho más generales y flexibles por lo cual se adaptan mejor a las características individuales del alumnado.

#### **4. Los elementos de la integración en CLIL: lenguas, contenidos de las AABB sociales y procesos cognitivos**

Como el nombre mismo indica en CLIL se integran los contenidos y las lenguas. En nuestra opinión, hay un tercer elemento, igual de importante, que se tiene que interrelacionar para que la integración no quede finalizada a un nivel muy superficial: son los procesos cognitivos, sobre todo los de nivel superior. A continuación precisaremos los tres elementos básicos enumerados.

Si hablamos de lenguas en CLIL, sobre todo nos referimos a la L2, siendo esta la segunda lengua de la enseñanza, y a la lengua materna. Los objetivos del

sistema educativo CLIL incluyen el dominio de los contenidos de las AABB en estos dos idiomas así como la competencia comunicativa en los dos, tanto a nivel de la vida diaria como a nivel académico. Estos dos niveles se corresponden con la distinción de J. Cummins (2001a; 2001b) entre BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), es decir, destrezas comunicativas interpersonales básicas y CALP (ingl. *Cognitive Academic Language Proficiency*) es decir, competencias lingüísticas académicas.

El repertorio de idiomas del alumno incluye, además, todos los idiomas que el alumno conoce o estudia y que en el caso de las secciones bilingües españolas será principalmente el inglés. De este modo se desarrolla una competencia común, que forma la base para el desarrollo posterior de todos los idiomas que se aprendan (Cummins 2001b).

En cuanto a los contenidos, estos dependerán de las asignaturas. La geografía suele ser la que más se recomienda para la enseñanza bilingüe por cuatro razones. En primer lugar, la mayoría de los temas que se tratan aparecen también en las clases de idiomas fuera de la enseñanza bilingüe (la población, la comida y el hambre, el paro, la ecología, las migraciones, los derechos humanos, las enfermedades, etc.), lo cual ayuda a integrar mejor estos contenidos con L2. En segundo lugar, en la geografía aparecen elementos de muchas ciencias, como la química, la física, las matemáticas, la biología, la literatura (relatos de viajes) o la historia. Por lo tanto, la geografía podría integrar competencias y conocimientos propios de varias asignaturas, incluyendo las lenguas L1 y L2. En tercer lugar, la geografía se basa en gran medida en una observación directa, pudiendo esta realizarse durante las excursiones escolares, lo que la hace accesible también en la escuela primaria y permite integrar los conocimientos escolares con la experiencia personal y social. Por último, en geografía se hace uso de muchísimas ayudas didácticas variadas que no son textos largos, siempre más difíciles de asimilar. Se habla de unas 90 ayudas didácticas distintas (materiales y utensilios/herramientas) tales como: mapas, planos, tablas estadísticas, muestras de suelos, fotografías, ejemplos de fósiles, de minerales, modelos, barómetros etc. (Zajac, 1995; Majewska, 2013a). En consecuencia, es una asignatura ideal para desarrollar las habilidades lingüísticas de la mediación en forma de transformación de los datos extraídos de estos medios al discurso escrito u oral (del profesor como discurso modelo y luego, el de los alumnos) contribuyendo de este modo a la integración de contenidos y lenguas.

La historia, en cambio, ofrece menos posibilidades de presentar los contenidos en forma no verbal ya que requiere sobre todo el discurso narrativo y por ello, exige un nivel más alto del conocimiento de idiomas.

Sin embargo no hay que olvidar que es difícil encontrar una mejor oportunidad de practicar las narraciones, las descripciones y las explicaciones usando los tiempos pretéritos, observar y practicar el discurso referido y hacer hipótesis en el pasado, conduciendo al aprendizaje integrado de lenguas y contenidos.

El tercer elemento a integrar en CLIL son los procesos cognitivos, de los cuales los más importantes son, por un lado, la atención y la memoria de trabajo, por otro lado, los procesos cognitivos de orden superior tales como análisis, síntesis, evaluación o creación (Anderson y Krathwohl, reds., 2001) o sus variantes, p. ej. la utilización de conocimientos (véase p. ej. la taxonomía de Marzano y Kendall, 2007).

La atención es imprescindible – es la condición inicial – para que los demás procesos se produzcan. La memoria de trabajo en CLIL juega un papel más importante que fuera de este sistema, dado que tiene que procesar tanto los contenidos lingüísticos como los propios de la materia que se está estudiando, por lo cual por una parte tiene que ser más desarrollada pero, por otra, gracias al aprendizaje bilingüe se desarrolla más. Además, conforme a la hipótesis de los modos lingüísticos de Grosjean (2004; 2007), si utilizamos uno de los idiomas que dominamos, tenemos que frenar el otro, que está siempre presente y se puede manifestar p. ej. en los cambios de código. La memoria de trabajo, que es responsable de mantener diferentes tipos de información en la mente, condiciona de forma sustancial la capacidad de procesarlas. Por ello posibilita que tanto los datos lingüísticos como los propios de las AABB sean sometidos a otros procesos cognitivos de orden superior, que a menudo requieren integración de los contenidos nuevos con los conocimientos previos del alumno de diferente índole, no solo de la materia que el alumno está estudiando.

Para alcanzar los objetivos del aprendizaje de las AABB hacen falta procesos cognitivos de orden superior. Para comprender mejor la diferencia entre el procesamiento superficial y el profundo, de orden superior, veamos el ejemplo de la comprensión de textos escritos, que suelen ser las fuentes fundamentales de conocimientos en la mayor parte de las asignaturas. E.A. Locke (2004) diferencia cuatro tipos de lectura: (1) perceptiva, (2) dirigida a una información concreta, (3) abstracta, (4) abstracta integradora. En el primer caso el alumno percibe el texto, pero su contenido se le escapa. En el segundo, se buscan datos concretos sin relacionarlos con contextos más amplios. En el tercero, la atención se dirige a la comprensión por lo menos mínima de ideas más complejas, teorías o principios y se exige el reconocimiento de relaciones entre hechos, ideas o teorías. En la lectura

abstracta integradora el alumno relaciona ideas nuevas con las de otras fuentes y con las de sus conocimientos previos haciéndolas suyas propias. Solo las lecturas de los últimos dos tipos implican el procesamiento de información de orden superior y llevan a la integración.

Veamos algunos ejemplos de la importancia de los procesos de orden superior en las AABB sociales. En la didáctica de la historia se diferencian 5 niveles de objetivos (Maternicki, 1994, pp. 166-169; 2004, pp. 382-385): (1) conocimientos, (2) habilidades, (3) actitudes cognitivas, (4) cultura y conciencia histórica, (5) valores, ideas y actitudes sociales. Para desarrollar diferentes habilidades (nivel dos) hace falta justificar, discutir, evaluar las fuentes o la importancia de los hechos. Para alcanzar p. ej. la actitud científica de investigación (nivel tres) son necesarias: independencia del pensamiento, criticismo, escepticismo moderado y apertura a los argumentos de otros. Todos ellos guardan relación con el pensamiento de orden superior y se expresan gracias a la lengua.

En geografía, además de las habilidades de crear imágenes mentales de la realidad (p. ej. a base de mapas) o las habilidades de la imaginación espacial, hacen falta las habilidades de: análisis, síntesis, retórica (cuando se verbalizan las descripciones), comparación, sacar conclusiones por deducción, inducción o reducción (que consiste en buscar las causas de las consecuencias conocidas). Muchos de estos procesos son de orden superior y, si no se dan, el aprendizaje de la materia se consigue solo a nivel superficial, independientemente del idioma en que se estudia.

Respecto a la lengua, a estos procesos de orden superior aplicados al estudio de AABB les corresponden funciones comunicativas de la lengua concretas con sus exponentes lingüísticos en L1 y en L2, con las que se integran.

## **5. La atribución didáctica del profesor en la integración en CLIL**

Como la perspectiva de este artículo es la del profesor, procuraremos dar respuesta, sin pretender ser definitiva, a esta pregunta fundamental: ¿cómo puede el profesor contribuir a la integración de lenguas (L1 y L2) con contenidos no lingüísticos propios de las AABB sociales (Geografía, Historia, Historia del Arte, Educación Cívica) y con procesos cognitivos de orden superior?

A continuación presentaremos nuestra propuesta de cinco aspectos de la integración en CLIL:

- (1) Contenidos: integración por la terminología.



- (2) Contextualización: integración por el discurso.
- (3) Didáctica: integración por las tareas basadas en el procesamiento profundo de información.
- (4) Culturas: integración por las comparaciones interculturales.
- (5) Ayudas: integración por el andamiaje y la colaboración.

De los aspectos mencionados se pueden derivar los principios didácticos que serían los siguientes:

- (1) de integración por la terminología.
- (2) de integración por el discurso.
- (3) de integración por las tareas basadas en el procesamiento profundo de los contenidos.
- (4) de integración por las comparaciones interculturales.
- (5) de integración por el andamiaje con el uso de materiales auténticos.

Nos gustaría subrayar que nuestra propuesta se limita a los elementos primordiales específicos para la enseñanza bilingüe (con las asignaturas bilingües sociales) y no incluye todos los elementos fundamentales para cualquier buena práctica educativa.

Vale la pena mencionar que en 2011 los especialistas de ECML elaboraron el “Marco Europeo para la Formación Docente en AICLE” (Marsh et al., 2011, con su antecedente “The CLIL Teacher’s Competences Grid” de Bertaux et al. 2010) siendo esta una visión exhaustiva de las competencias docentes de todo tipo que puede servir de guía para todos los que se dedican a la formación de profesorado de CLIL.

## **6. Integración por la terminología**

Comprender a fondo y dominar la terminología parece constituir el fundamento de cualquier materia. No olvidemos que tener el sistema terminológico propio es una de las condiciones del reconocimiento de una rama de la ciencia como autónoma (Wilczyńska y Michońska-Stadnik, 2010). No hay duda de que aprender la terminología forma parte de los objetivos fundamentales del sistema educativo CLIL. En nuestra opinión, no es solo el objetivo, sino al mismo tiempo, es un medio imprescindible para poder enfrentarse al discurso de especialidad en L2.

La última constatación tiene su importancia, ya que excluye de antemano de las buenas prácticas todas aquellas en las que el estudiante recibe listas

de palabras (conceptos) en L2 con sus equivalentes en L1 (o al revés) para memorizarlas. Ni tampoco que aprenda las definiciones de términos sin su verdadera comprensión, lo que desgraciadamente hacen muchos alumnos en su lengua materna. Son procesos superficiales que no conducen a la verdadera adquisición de la terminología, sin la cual es imposible entender cualquier ramo de ciencia.

En primer lugar, dar el equivalente en otra lengua no nos asegura que en cualquiera de ellas el estudiante comprenda el significado del concepto y capte la relación que tiene con otros términos dentro de la red terminológica. Sin que este proceso se lleve a cabo, el estudiante muchas veces dispone solo de las "etiquetas" o "pseudonociones", como las llamaba L. Vygotsky (1989). Este autor observó el proceso de la adquisición de conceptos durante la infancia y se dio cuenta de que los niños crean generalizaciones a base de (1) asociaciones, (2) la formación de complejos, entre las que se encuentran los pseudoconceptos y (3) la formación de los conceptos como tales, siendo estos últimos la forma más compleja de pensamiento. La asociación consiste en relacionar objetos de forma libre y formar agrupamientos entre los mismos que no guardan relación interna entre sí. En la formación de complejos los agrupamientos de objetos forman vínculos indeterminados, difusos, sin el concepto central y sin jerarquía, en los que los elementos nuevos se añaden por asociación con uno de los otros elementos, pero sin conexión con los demás y todo este complejo recuerda más a una colección que a un sistema. Los pseudoconceptos son el punto culminante del pensamiento en complejos: aparecen cuando el niño (o adolescente) adquiere el significado de las palabras de los adultos pero no su forma de pensar (operaciones intelectuales) que sigue siendo pensamiento en complejos y no pensamiento conceptual. Son como etiquetas que el niño aparentemente entiende. Para pasar al pensamiento conceptual hace falta darse cuenta de los fenómenos y las conexiones entre ellos, lo que requiere de las habilidades del pensamiento de orden superior.

L. S. Vygotsky diferenciaba los conceptos espontáneos y los científicos. Los primeros son la base de lo que J. Cummins (2001a, 2001b) más tarde llamó BISC. Los conceptos científicos son más abstractos y más sistemáticos y se adquieren durante la escolarización con ayuda del profesor. Son los que forman la base del aprendizaje de AABB y de la adquisición de CALP.

Para conseguir el objetivo de la verdadera adquisición de la terminología en los dos idiomas (L1 y L2) hace falta que se formen redes de conexiones de conceptos no solo en una lengua sino también en contraste con la otra. De la psicolingüística (p. ej. Pavlenko, 2009) sabemos que en el lexicon mental de una mente bilingüe a las palabras en los dos idiomas les pueden corresponder

significados propios para L1, propios para L2 además de los que son compartidos entre los dos idiomas. En consecuencia, hace falta precisar al máximo el alcance del significado del término en las dos lenguas y después asegurarse de si y cómo el alumno/alumna ha incorporado el concepto nuevo a la red terminológica propia construida por él o ella previamente. En otras palabras, comprobar si el estudiante ha integrado un nuevo concepto formando una red conceptual lógica y coherente, propia de la materia que está estudiando.

Se puede alcanzar este objetivo dialogando con el alumno/los alumnos o mediante una serie de tareas específicas de las que se hablará en adelante.

## **7. Integración por el discurso**

Dos elementos fundamentales para la integración en CLIL son: construir conceptos y las prácticas discursivas. En el primer caso prevalece la función representativa de la lengua, en el segundo, la comunicativa, completándose una a la otra (Majewska, 2013a: 145-146).

Sin entrar en discusiones terminológicas, entenderemos el discurso de acuerdo con la teoría francesa, según la cual y simplificando un poco, el discurso es "un modo específico de concebir la lengua en acción" que abarca tanto el enunciado como la situación comunicativa y que se realiza en géneros discursivos (Grzmil-Tylutki, 2007: 22).

El discurso tiene un carácter fuertemente interdisciplinar e incluso se puede decir que transdisciplinar. Como afirma Grzmil-Tylutki (2010, 257) "es percibido como interfaz entre las distintas disciplinas". Por ello, los discursos científico y de divulgación científica se sitúan por encima de las materias, mientras que los géneros concretos pueden ser propios de una materia concreta. El discurso sirve de puente entre una rama de la ciencia y la mente del alumno.

El discurso, pues, incluyendo la situación comunicativa constituye un contexto fundamental para introducir y practicar los contenidos de las AABB, entre otros su terminología. Es fundamental sobre todo en el caso de las ciencias sociales que nunca pueden reducirse a cálculos. En las AABB el alumno tiene la oportunidad de familiarizarse con otros tipos de discurso diferentes a los de las clases de lengua ya que se le ofrece el contacto con el discurso científico y el de divulgación científica, que tiene rasgos del discurso didáctico. Otros tipos de discurso aparecen, por ejemplo, en las clases de historia cuando se utilizan textos originales que pueden pertenecer al discurso político, eclesiástico etc.

Parece absolutamente primordial presentar y trabajar contenidos de las AABB en géneros discursivos, tanto orales como escritos. Mientras que en las clases de ELE los géneros trabajados suelen ser sobre todo de la vida diaria o los que aparecen en los exámenes (textos argumentativos, artículos de prensa, cartas formales) en las clases de AABB aparecen otros géneros como: constituciones y textos legales (de discurso jurídico), reportajes de guerra, crónicas, memorias, relaciones geográficas (incluyen identificación y descripción), explicaciones geográficas (pueden incluir hechos y sus causas y consecuencias, hechos y su explicación y generalización), etc.

Otro aspecto muy importante y siempre presente en el discurso son las funciones comunicativas de la lengua cuyo abanico es mucho más amplio gracias al aprendizaje bilingüe. En el caso de las AABB el repertorio de funciones abarca también las funciones académicas de la lengua como: analizar, clasificar, definir, comparar, explicar, sacar conclusiones, evaluar, presentar hipótesis, resumir y muchas otras (Iluk, 2000; Dalton-Puffer, 2007; Mehisto et al., 2008).

Los contenidos de las ciencias sociales que aparecen en contextos naturales son inseparables del discurso y sus géneros, lo que implica que quedan integrados con la lengua. Aunque parte de estos contenidos puede existir en forma de fenómenos, no se pueden compartir y comentar con otras personas sin utilizar la lengua. La primera conclusión de lo dicho desde el punto de vista del profesor es siempre presentar los contenidos en forma discursiva, o bien con materiales auténticos o hablando a los alumnos en L2 de la forma más natural posible. De esta manera les ofrece la oportunidad de procesar contenidos y lengua en un discurso de especialidad muy variado, pero sin tener garantía de la profundidad de este proceso.

Otra cuestión no menos importante es el discurso producido por el alumno. Muchas veces en las secciones bilingües ocurre que el alumno responde bien desde el punto de vista de la materia que estudia, pero con pocas palabras, no se expresa produciendo frases ni enunciados completos, lo que no conduce al pleno desarrollo de su competencia comunicativa. Prueba de ello son las investigaciones canadienses, según las cuales resultó que tan solo el 15% de los enunciados en francés de los alumnos tenía una longitud mayor que la de una frase (Ellis, 2008, 261). En nuestra opinión es indispensable que los profesores provoquen la producción discursiva de los alumnos para darles la oportunidad de desarrollar las destrezas lingüísticas, de usar en contextos discursivos significativos la terminología adquirida y de practicar las funciones comunicativas académicas de la lengua, así como para estimularlos

a procesamientos de información profundos gracias al uso del pensamiento de orden superior.

## **8. Integración por tareas basadas en el procesamiento profundo de información**

La siguiente pregunta importante es ¿qué tareas proponer al alumno para impulsar la integración de contenidos, lengua(s) y procesos cognitivos de orden superior?

Se pueden dividir las tareas según la forma del producto final del procesamiento cognitivo de información (contenidos) basado en la habilidad lingüística de comprensión (interpretación). Así tendríamos dos tipos de tareas:

- A. tareas con producto prediscursivo.
- B. tareas con producto discursivo.

Los productos de primer tipo no requieren el procesamiento sintáctico. Pueden tener forma de: un esquema, un diagrama, una gráfica, un mapa mental, especificación y contraposición de datos estadísticos, recuadros, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, dibujo con leyenda, glosario, etc. (Novak y Godvin 1988; Pérez Avellaneda, 1989; Smith, 1997; Buzan, 1999; Locke, 2004; Willis y Willis, 2007; Castillo Redondo y Polanco González, 2008; Majewska, 2013a, 2016b). Otra propuesta es el sistema P.A.S.E. (prelectura, anotaciones marginales, subrayado, esquema) (Pérez Avellaneda, 1989). Todas estas formas variantes presentan de forma gráfica la relación entre diferentes conceptos de una o más materias y requieren el pensamiento de orden superior. Si se elaboran a base de varias fuentes, el procesamiento de información y la integración son más profundos, sobre todo si las fuentes de información están en más de un idioma, lo que a menudo ocurre en la enseñanza bilingüe. Además, este tipo de tareas se pueden aplicar incluso con niveles más bajos del desarrollo lingüístico en L2. También son muy eficaces como tareas de casa o de evaluación en los exámenes.

Los productos de segundo tipo se basan en el mismo procesamiento profundo de información de las mismas fuentes que en el caso del primer tipo de tareas pero fuerzan la producción lingüística, en la cual el alumno aplica los conocimientos y las habilidades adquiridas (o en proceso de adquisición) presentándolas en forma discursiva. En este caso el procesamiento no es solo semántico sino también sintáctico. Es fundamental que esta producción no se limite solo a enunciados de pocas oraciones. Por otro lado, las tareas más complejas, con productos en forma de discursos orales o escritos largos, no

pueden ser propuestas con demasiada frecuencia porque su realización no es posible sin mucho esfuerzo y dedicación por parte del alumno.

## **9. Integración por las comparaciones interculturales**

Otro componente fundamental a integrar en la enseñanza bilingüe son las culturas (véase Coyle, 2007, Coyle et al., 2010) que en las secciones bilingües españolas en Polonia forman parte tanto de los contenidos y los objetivos de ELE como de las AABB. Además, como los profesores de las AABB suelen ser nativos, son ellos los verdaderos embajadores de sus culturas. La cultura es también un elemento intrínseco de cualquier discurso que, como se ha dicho, no funciona fuera del contexto comunicativo, estando este a su vez siempre empapado de cultura.

Uno de los objetivos indiscutibles de la enseñanza bilingüe es la multiperspectividad que sirve para profundizar el entendimiento de fenómenos, también o sobre todo culturales, gracias a su acercamiento desde las diferentes perspectivas que lleva a la matización de su evaluación. El alumno conoce en profundidad no solo las culturas de la lengua meta, sino que también profundiza el conocimiento de la suya, relativizando lo que le podía parecer único e inequívoco. Esto en el aprendizaje de idiomas extranjeros lleva el nombre de enfoque intercultural.

La comparación es el medio que conduce a este fin. Puede entenderse como una operación intelectual (de las más antiguas y primitivas que existen), base para construir el aparato conceptual como un género discursivo o como una función comunicativa (también académica) de la lengua (Majewska, 2013a). Por todas estas razones tiene un potencial de integración de contenidos, lenguas y sus culturas con procesos cognitivos. Las comparaciones pueden aparecer tanto en el discurso del profesor o en los textos que lee el alumno, como en las tareas que realiza, incluyendo las propuestas anteriormente, tanto prediscursivas como discursivas de producción (ejemplos véase Majewska, 2013a; 2014).

## **10. Integración por el andamiaje y colaboración**

Siguiendo con la pregunta de cómo el profesor puede contribuir a la integración en el aprendizaje bilingüe, no nos podemos olvidar de su papel de facilitador de materiales auténticos y de guía para enfrentarse a ellos. El profesor es un mediador entre el material auténtico y su receptor-alumno, necesario, ya que muchas veces estos materiales resultan tan difíciles, que se convierten en una

exposición a la lengua incomprensible (ing. *uncomprehensible input*) (Hondris et al., 2007, 320).

En CLIL suele utilizarse el término de andamiaje (ing. *scaffolding*) para nombrar todas las maneras de ayudar al alumno en sus tareas. El término andamiaje tiene su origen en el socioconstructivismo, que guarda relación con las ideas de J. Bruner y con el concepto del desarrollo del alumno en la Zona del Desarrollo Próximo de L.S. Vygotsky. El andamiaje consiste en un apoyo psicológico y una ayuda concreta prestada al alumno por parte de un experto (profesor) o alguien que sabe más (otro alumno) en la resolución de las tareas que el alumno por sí mismo no es capaz de realizar de forma satisfactoria. Siempre es temporal, dado que el objetivo final es la independencia del alumno en la realización de las tareas.

El alumno que estudia en el sistema CLIL necesita ayuda sobre todo cuando se enfrenta con materiales auténticos, es decir, destinados a los hablantes nativos de la L2. Son los que se aconsejan sobre todo en la enseñanza bilingüe, aparte de los materiales multimodales (ingl. *multi-modal*) tales como videos, webquests, podcasts y otros de carácter digital. Otro tipo de materiales aconsejables son materiales visuales y gráficos tales como: mapas, esquemas, diagramas, pictogramas, mapas mentales, etc. (Meyer, 2011).

En el caso de usar textos auténticos, incluyendo los libros de texto destinados a hablantes nativos, el profesor puede preparar al alumno el andamiaje para el trabajo con el texto en forma de adaptaciones *sensu largo* (sin modificar el texto) o *sensu stricto* (modificándolo). Las técnicas de la adaptación *sensu largo* pueden ser: ilustrar los significados con fotos, objetos reales, dibujos, división del texto en fragmentos más pequeños, en párrafos, el uso de la negrita, el subrayado de los conceptos más importantes, inclusión de diccionarios y glosarios, resúmenes en forma de esquemas, etc. (Majewska, 2013a, 353; 2016a). Las técnicas de adaptación *sensu stricto* son: el uso de sinónimos, de la paráfrasis, el cambio de frases complejas por otras más simples, la sustitución de pronombres personales por los sustantivos, simplificación de los conectores discursivos, etc. (Majewska, 2013a; 2016a). En el caso de materiales audio o video, el andamiaje puede tener la forma de preparación previa del alumno por medio de lecturas, de preparación de esquemas conceptuales, de preparación lingüística, etc.

Por otro lado, se puede diferenciar el andamiaje receptivo (del input), de transformación (de procesamiento de información) y el de producción (del output) (Custodio Espinar, 2019).

Hay que añadir que no solo el profesor, sino también Internet y diversos recursos multimedia pueden servir de mediadores entre el texto original y el alumno (Hondris et al., 2007).

## **11. Conclusiones**

Como se ha visto, en el sistema educativo CLIL es fundamental la integración de los contenidos de las AABB con las lenguas (sobre todo L1 y L2) y los procesos cognitivos de orden superior.

En dicha integración el profesor juega un papel muy importante. En el sistema CLIL en realidad no es un profesor, sino todo el equipo docente implicado en la enseñanza de un mismo alumno, con lo cual resulta de suma importancia la colaboración entre todos ellos.

El profesor puede contribuir a la integración en CLIL de las AABB sociales sobre todo en cinco aspectos: terminología, discurso, tareas basadas en el procesamiento profundo de la información, comparaciones interculturales y andamiaje. En todos estos aspectos puede guiarse por unos principios didácticos integradores en lugar de seguir cualquier método que siempre puede resultar insuficiente frente a las diferencias individuales del alumnado.

Para terminar queremos añadir y subrayar que, en nuestra opinión, es fundamental la interacción entre el alumno y los tres elementos fundamentales de la enseñanza en grupo (la enumeración viene por orden alfabético, para no dar más importancia a ninguno de los elementos): (1) otros alumnos del grupo, (2) profesor(es), (3) tarea(s). Los cuatro elementos (siendo el alumno el cuarto que se encuentra en el centro) se tienen que adaptar constantemente de manera flexible unos a otros. Teniendo en cuenta que la tarea y su realización dependen de seres humanos implicados en ella (el profesor y sus alumnos) la condición inicial de éxito es la voluntad de colaboración entre ellos y la calidad de la interacción entre el alumno, su(s) profesor(es) y sus compañeros. Sin ellas, la integración puede verse obstaculizada. No obstante, la integración definitiva puede darse única y exclusivamente en la mente del alumnado, poniendo de manifiesto su rol como constructor autónomo de su propio conocimiento.



## Bibliografía

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assising. A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. NY: Longman.
- Bertaux P., Coonan, C. M., Frigols-Martín M.J., Mehisto, P. (2010). *The CLIL Teacher's Competences Grid*. Accesible en: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjys5Sh6YHoAhWFyqYKHciYDV0QFjABegQIAxAB&url=http%3A%2F%2Ftplusm.net%2FCLIL\\_Competences\\_Grid\\_31.12.09.pdf&usg=AOvVaw2FeMoUhPuCmodS6S2nmmDa](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjys5Sh6YHoAhWFyqYKHciYDV0QFjABegQIAxAB&url=http%3A%2F%2Ftplusm.net%2FCLIL_Competences_Grid_31.12.09.pdf&usg=AOvVaw2FeMoUhPuCmodS6S2nmmDa), último acceso: Noviembre 30, 2019.
- Buzan, T. (1999). *Rusz głowa*. Łódź: Ravi.
- Castillo Aredondo, S., Polanco González, L. (2008). *Enseña a estudiar... aprende a aprender. Didáctica del Estudio*. Madrid: Pearson Education.
- Coyle, D. (2007). The CLIL quality challenge. En: Marsh, D., Wolff, D. (Eds.). *Diverse contexts-converging goals. CLIL in Europe*. (pp. 47-60). Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Coyle, D. (2008). CLIL – A Pedagogical Approach from the European Perspective. En: Hornberger N.H. (Ed.). *Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Boston, MA. Accesible en: [https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-0-387-30424-3\\_92#howtocite](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-0-387-30424-3_92#howtocite). Último acceso: Noviembre 20, 2019.
- Coyle, D, Hood, Ph., Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- Cummins, J. (2001a). Tests, Achievement and Bilingual Students. En: Baker, C., Hornberger, N.H. (Eds.). *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins* (pp. 139-147). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001b). The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education. En: Baker, C., Hornberger, N.H. (Eds.). *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins* (pp. 110-138). Clevedon: Multilingual Matters.
- Custodio Espinar, M. (2019). *Los principios metodológicos AICLE en las programaciones docentes del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid: un estudio empírico*. Tesis doctoral disponible en: <https://eprints.ucm.es/55485/>, último acceso: Diciembre 15, 2019.
- Dalton-Puffer, C. (2007). Academic language functions in a CLIL environment. En: Marsh, D., Wolff, D. (Eds.). *Diverse contexts-converging goals. CLIL in Europe* (pp. 201-209). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in SLA*. New York-London: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of SLA*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- European Commision (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Bruksela: Eurydice.

- Grosjean, F. (2004). Studying Bilinguals: Methodological and Conceptual Issues. En: Bhatia, T.K., Ritchie, W.C. (Eds.). *The Handbook of Bilingualism* (pp. 32-64). Hong Kong: Blackwell Publishing.
- Grosjean, F. (2007). Mieszane przetwarzanie językowe – problem, wyniki, modele. En: Kurcz I. (Ed.). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (pp. 311-340). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Grzmil-Tylutki, H. (2010). *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu. Historia, tendencje, perspektywy*. Kraków: Universitas.
- Hondris, G., Vlahavas, I., Demetriadis, S. (2007). Negotiation of meaning and digital textbooks in the CLIL classroom. En: Marsh, D., Wolff, D. (Eds.) *Diverse contexts-converging goals. CLIL in Europe* (pp. 319-332). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Iluk, J. (2000). *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Komorowska, H. (2002). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Koralewska, E. (2011). Porozmawiajmy o... metodzie autonomii. En: Pawlak, M. (Ed.) *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel* (pp. 11-20). Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.
- Kumaravadivelu, B. (2009). *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. New York, London: Routledge.
- Locke, E.A. (2004). *Jak uczyć się efektywnie. Metody i motywacja*. Poznań: RK.
- Majewska, R., Tatoj, C. (2009). Sprawozdanie z badań jakościowych prowadzonych w klasach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim w polskich gimnazjach i liceach. En: *Neofilolog 33/ II*, 227-238.
- Majewska, R. (2013a). *Zintegrowane kształcenie językowo-przedmiotowe. Dydaktyka zadaniowa a rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej w warunkach półautonomii*. Tesis doctoral no publicada, Poznań: Universidad Adam Mickiewicz de Poznań.
- Majewska, R. (2013b). El alumno (super)dotado según las teorías de las diferencias individuales. En: Spychała, M., Sagermann Bustinza, L., Hadaś, J. *El alumno de ELE: un alumno extraordinario. Marco teórico y propuestas prácticas para trabajar en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE)* (pp. 33-50). Poznań: Comité Central de las Olimpiadas de Español Asociación Neofilológica Polaca.
- Majewska, R. (2014). Rozwój kompetencji dyskursywnej na przykładzie porównań interkulturowych – sprawozdanie z badań przeprowadzonych w klasach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim. En: *Języki obce w szkole 2014/02*, 37-44.
- Majewska, R. 2016a Los marcos fundamentales de la integración en el sistema educativo AICLE (CLIL). Parte 1: La introducción y las condiciones iniciales. *Forum Filologiczne Ateneum 1(4)2016*. Wymiary, 215-229.

- Majewska, R. (2016b). Integrujące zasady dydaktyczne w systemie CLIL. En: Jaroszewska A., Karpeta-Peć B., Smuk M., Sobańska J., Sujecka-Zajac J., (Eds.). *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcji języka obcego - między teorią a praktyką nauczania*. (pp. 287-304). Warszawa: Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki UW.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Frigols Martín, M.J. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers*. Gratz: ECML.
- Marzano, R.J., Kendall, J.S. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives. Second Edition*. Thousand Oaks, USA: Corwin Press.
- Maternicki, J. (1994). Teoretyczne i metodologiczne podstawy dydaktyki historii. En: Maternicki, J., Majorek, C. y Suchoński, A. (Eds.). *Dydaktyka historii* (pp. 9-114). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maternicki, J. (2004). Taksonomie celów kształcenia historycznego. En: Maternicki, J. (Ed.) *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny*. (pp. 382-385). Warszawa: Wydawnictwo JUKA.
- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Melero Abadía, P. (2016). Del enfoque nocio-funcional a la enseñanza comunicativa. En: Sánchez Lobato, J, y Santos Gargallo, I. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (pp. 81-106). Vol. 2. Alcobendas (Madrid): SGEL.
- Meyer, O. (2011): Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for CLIL Planning and Teaching. En: Eisenmann, M. I., Summer, T. (Eds.). *Basic Issues in EFL Teaching*. (pp. 295-313). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *El mundo estudia español*. Accesible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2018.html>, último acceso: Noviembre 30, 2019.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2007). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Novak, J.D., Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Pavlenko, A. (2009). Conceptual Representation in the Bilingual Lexicon and Second Language Vocabulary Learning. En: Pavlenko, A. (Ed.) *The Bilingual Mental Lexicon. Interdisciplinary Approaches*. (pp. 125-160). Bristol: Multilingual Matters.
- Pérez Avellaneda, M. (1989). *Enseñar a estudiar*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Richards, J. C., Rodgers, T., S. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP.

- Samuda, V., Bygate, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Sánchez Pérez, A. (2016). Metodología: conceptos y fundamentos. En: Sánchez Lobato, J, y Santos Gargallo, I. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (pp. 57-80). Vol. 2. Alcobendas (Madrid): SGEL.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP.
- Smith, A. (1997). *Przyspieszone uczenie się w klasie*. Katowice: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- Tatoj, C., Majewska, R., Spychała, M., Zając, M., Piech, E. (2008). *Raport ewaluacyjny. Sekcje dwujęzyczne z językiem hiszpańskim w Polsce*. Warszawa: CODN.
- Vygotski, L.S. 1989. *Myslenie i mowa*. Warszawa: PWN.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Willis, D., Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: OUP.
- Zając, S. (1995). Cele nauczania geografii. En: Piskorz, S. (Ed.) *Dydaktyka geografii* (pp. 31-46). Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Żylińska, M. (2007). *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

# Deep learning (pogłębianie procesu uczenia się) z perspektywy analizy potrzeb studentów języka angielskiego jako obcego

Deep Learning from the Perspective of Needs Analysis of Students  
of English as a Foreign Language

Katarzyna PAPAJA<sup>1</sup>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Artur ŚWIĄTEK<sup>2</sup>

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie


Kamil MIELNIK<sup>3</sup>


Podhalańska Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Targu


## Abstract

Although the term Deep Learning does not seem to be a new term in language learning, it attracted relatively little attention until just a few years ago. Different fields of study show that Deep Learning leverages a sophisticated process to learn multiple levels of abstraction from the data; however, in languages, the term has been widely accepted as the key concept in the transformation and personalisation of the learning process. In this paper, we take the definition of Deep Learning, and we corroborate the theories by use of the study which aims to assess the needs of students in the context of language exercises, resources as well as tools and modern technological solutions. A proper understanding of Deep Learning is necessary to examine the potential benefits for students and the broadly defined society. Therefore, the essence of the research is to obtain the answers to what is important in the education of modern foreign languages and also what the teacher's role is. A quantitative study was conducted on 441 students of English Philology. The results of the needs analysis of foreign language

---

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-2808-443X>.

<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-7264-3003>.

<sup>3</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-9219-5893>.

students allow for a greater understanding of their expectations towards themselves and their teachers; additionally, to answer the question about what kind of education recipients they are and whether they are active participants in the whole educational process.

**Keywords:** Deep Learning, process, teacher, student, foreign language, personalisation, transformation

#### **Streszczenie**

Choć termin pogłębionego procesu uczenia się (deep learning) nie wydaje się być terminem nowym w nauczaniu języków, do niedawna przyciągnął stosunkowo niewiele uwagi naukowców. W wielu językach jednak termin ten został powszechnie zaakceptowany jako kluczowa koncepcja transformacji i personalizacji procesu uczenia się. W niniejszym artykule prezentujemy definicję deep learning i potwierdzamy teorię poprzez badanie, którego celem jest ocena potrzeb uczniów w kontekście ćwiczeń językowych, zasobów, a także narzędzi i nowoczesnych rozwiązań technologicznych. Prawidłowe zrozumienie pogłębionego uczenia się jest konieczne, aby zbadać potencjalne korzyści wynikające z niego dla studentów i szeroko rozumianego społeczeństwa. Dlatego też istotą prowadzonych badań jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie, co jest ważne w dydaktyce współczesnych języków obcych, a także jaka jest rola nauczyciela w tym zakresie. Wyniki analiz potrzeb uczniów języków obcych pozwalają uzyskać wiedzę na temat ich oczekiwań wobec siebie samych oraz wobec nauczycieli, a także odpowiedzieć na pytanie, jakiego rodzaju odbiorcami edukacji są młodzi uczący się i czy aktywnie partycypują w globalnym procesie kształcenia.

**Keywords:** deep learning, pogłębione uczenie się, proces, nauczyciel, uczeń, język obcy, personalizacja, transformacja

## **1. Wstęp**

Artykuł będzie się składał z części teoretycznej obejmującej przegląd fachowej literatury. Następnie zostanie przedstawione badanie w zakresie koncepcji 'deep learning' (proces pogłębionego uczenia się), po którym nastąpi prezentacja danych uzyskanych z przeprowadzonego badania oraz ich analiza. Ostatnia część artykułu będzie dotyczyć dalszych badań w zakresie procesu pogłębionego uczenia się.

## **2. Termin 'deep learning'**

Termin 'deep learning' ('proces pogłębionego uczenia się') został powszechnie zaakceptowany jako główne pojęcie w transformacji i personalizacji procesu uczenia się. To, jak przygotowujemy młodych ludzi do życia, rozrywki i pracy w dzisiejszych czasach jest pytaniem zadawanym sobie przez pracodawców, rządy, rodziców, edukatorów i samych młodych ludzi w reakcji na zmieniającą

się perspektywę XXI wieku. Program nauczania zmienia się bardzo szybko w celu uwzględnienia potrzeb młodych ludzi wraz ze zmianami zachodzącymi w nauczaniu, uczeniu się i ocenianiu. Zmienia się również rola ucznia, który nie jest już dłużej biernym odbiorcą wiedzy, ale stanowi aktywny element każdego aspektu procesu zmian, od projektu do jego wdrożenia.

### **3. ‘Deep learner’ (‘Uczeń pogłębiający proces uczenia się’)**

Uważa się, że ‘deep learner’ (‘uczeń pogłębiający proces uczenia się’) jest tym, który ma podejście do wiedzy i uczenia się, które łączy w sobie nową, zdobywaną wiedzę z poprzednio przyswojoną wiedzą, którą Entwistle (2000) nazywa ‘transformacją wiedzy’.

‘Deep learner’ (‘Uczeń pogłębiający proces uczenia się’) również:

- łączy pojęcia teoretyczne z codziennym doświadczeniem;
- rozróżnia między dowodami a argumentami;
- organizuje i porządkuje treść w spójną całość;
- wiąże ze sobą wiedzę zdobytą z różnych źródeł;
- ma silną motywację wewnętrzną (Atherton, 2005).

Te cechy są bardzo pożądane, ponieważ charakteryzują elastycznego i niezależnego ucznia, który z pewnością odniesie sukces w nieustannie zmieniającym się społeczeństwie.

Właściwe rozumienie procesu pogłębionego uczenia się jest konieczne do zbadania potencjalnych korzyści wynikających z niego dla ucznia i szeroko pojętego społeczeństwa. Chociaż nie istnieje jedna szczegółowa definicja procesu pogłębionego uczenia się, Simms (2006) proponuje następujące kryterium, ułatwiające jego charakterystykę: ‘Deep learning jest zabezpieczone, kiedy, poprzez personalizację, warunki dla uczenia się przez ucznia podlegają transformacji’.

Simms (2006) przedstawia również opis ucznia zaangażowanego w proces ‘deep learning’ jako: ‘Elokwentnego, autonomicznego, ale współpracującego ucznia, z wysoką metapoznawczą kontrolą, a także ogólnymi umiejętnościami uczenia się, uzyskanymi poprzez zaangażowanie doświadczeń edukacyjnych we wzbogacone możliwości i wyzwania, a także wspierane przez różne osoby, materiały i połączone przez technologię cyfrową z ogólnym dobrym samopoczuciem, ale głównie skupionym na procesie uczenia się, w szkołach, w których kultura i struktury wspierają ciągłe współtworzenie edukacji poprzez wspólne przywództwo’.

## 4. Pogłębione uczenie się a standardowe uczenie się

Pogłębione uczenie się charakteryzuje się skupieniem na uczniu mającym zamiar osiągnąć pełne zrozumienie. W celu osiągnięcia własnego zrozumienia danej kwestii, uczniowie mają w zwyczaju dokonywać powiązań z wcześniej przyswojoną wiedzą oraz do badania dowodów (Entwistle, 2000).

Według konstruktywistycznych teorii uczenia się, np. w szczególności według Vygotsky'ego, uczenie się było procesem obejmującym interakcję z innymi. Interakcja z innymi wspiera przerzucanie mostów poprzez strefę bliższego rozwoju, która jest przestrzenią pomiędzy tym, co uczniowie mogą wykonać samodzielnie, a tym co mogą wykonać przy wsparciu kogoś bardziej doświadczonego niż oni sami (Mujis, 2007).

Standardowe uczenie się koncentruje się wokół procedury radzenia sobie z wymaganiami dotyczącymi danego kursu. Kładzie się nacisk na proces pamięciowego uczenia się, a brakuje refleksji lub zrozumienia celu takiego procesu (Simms, 2006). Zazwyczaj uczniowie, którzy uczą się standardowo nie są w stanie przenieść wiedzy na inne sytuacje i trudno im zrozumieć nowe pojęcia.

### 4.1. Komponenty środowiska nauki ucznia podczas procesu pogłębionego uczenia się

Pojęcie pogłębionego uczenia się stanowi, że musi to być aktywny proces, w którym uczniowie poszukują wzorców i zasad przy użyciu dowodów i logiki (Entwistle, 2000). Uczniowie odnoszący sukcesy w nauce będą pracować w grupach, będą wyciągać wnioski z wcześniej wykonanych zadań, a także będą mogli ocenić swój postęp w nauce. Na podstawie taksonomii Bloom'a (1956) są to kognitywnie wymagające oczekiwania i naturalnie uczniowie potrzebują odpowiedniego wsparcia w tym zakresie.

Charakter środowiska nauki jest istotny w zachęcaniu do pogłębionego uczenia się, jak również w dostosowywaniu się do indywidualnego doświadczenia edukacyjnego danego ucznia. Charakter celu uczenia się i oceny potrzeb uczniów określi wybór modelu uczenia się i nauczania. Zastosowanie zakresu modeli, np. poprzez bezpośrednie nauczanie interaktywne aż do rozwiązywania problemów zadaniowych w grupie jest niezbędne dla procesu personalizacji. Zmiany w ocenianiu i programie nauczania, takie jak personalizacja, wydają się wspierać zwiększone poziomy procesu pogłębionego uczenia się.



## **4.2. Rola IT w procesie pogłębionego uczenia się**

Komputery i środowiska oferujące nowoczesne technologie zapewniają uczniowi większe możliwości odkrywania i poznawania różnego rodzaju interakcji, które służą wspieraniu metapoznania, samoregulacji i uczenia się opartego na samoregulacji (Lajoie, 2005). Środowisko cyfrowe może stymulować umysł poprzez wspieranie procesu uczenia się opartego na budowaniu relacji i związków z wcześniej przyswojonymi elementami wiedzy. Środowiska oferujące nowoczesne technologie można zaprojektować poprzez narzędzia poznawcze, które będą modelować ludzkie zachowanie lub zapewniać skomplikowane symulacje, w których uczniowie mogą uczestniczyć i na ich podstawie uczyć się nowych rzeczy (Lajoie i Azevedo, 2006). Technologia cyfrowa ma w swoim zamierzeniu posiadać potencjał do zarządzania i wspierania obecnego procesu uczenia się przez młodych ludzi oraz ich procesów podejmowania kluczowych decyzji w kwestii ich procesu uczenia się w przyszłości (Sutherland i in., 2009). Technologia cyfrowa jest często stosowana podczas wykonywania zadań przez całe grupy, często również z wykorzystaniem tablicy interaktywnej.

Postęp w procesie uczenia się ma miejsce w sytuacji, kiedy podejmowane są takie inicjatywy, jak np. inwestycje w interaktywne platformy do nauki (np. Moodle, itd.) Takie narzędzia mogą zapewnić uczniom dostęp do banków zasobów materiałów edukacyjnych, które mogą zachęcić uczniów do pogłębionego uczenia się. Uczniowie oczekują, że technologia zapewni im same wygody w procesie uczenia się. Nauczyciele praktycy, którzy korzystają z technologii cyfrowej twierdzą, że uczniowie uczą się bardziej efektywnie i mają lepszą pamięć, wyniki w nauce i satysfakcję z nauki.

Elementy procesu pogłębionego uczenia się są nieustannie sygnalizowane przez nauczycieli praktyków. To prowadzi do konieczności postawienia następującego pytania: Które elementy wykorzystywane przez nauczycieli praktyków w ramach technologii cyfrowej stymulują ten sukces i jak my, jako nauczyciele, możemy pracować, żeby móc je rozwijać? Zanim przetestujemy uczniów i ich doświadczenie, ważnym aspektem naszych działań będzie przetestowanie nauczycieli i ich percepcji technologii cyfrowej jako takiej, ponieważ jest to bardzo ważny zwiastun każdego procesu pogłębionego uczenia się, który będzie miał miejsce.

Trzy główne czynniki są uważane za wpływające na pomyślne korzystanie z technologii cyfrowej w oficjalnym procesie uczenia się, a mianowicie: dostęp, kompetencje i motywacja, z 40 procentami głosów

nauczycieli praktyków, którzy nie wspomnieli o tych trzech czynnikach w 2007 roku (Becta, 2007).

Technologia cyfrowa ma potencjał do zwiększania środowiska, które sprzyja procesowi pogłębionego uczenia się poprzez:

- nowatorskie podejście do oceniania i informacji zwrotnej (feedback),
- interaktywność zachęcającą do aktywnego uczenia się i zwiększania poznania,
- kursy online, np. Moodle,
- indywidualizację procesu uczenia się poprzez zadania polegające na uczeniu się przy wykorzystaniu animowanych postaci, np. Second Life.

## **5. Głos ucznia w procesie pogłębionego uczenia się**

Aktywny udział uczniów, często opisywany jako 'głos ucznia', jest uważany za kolejny element procesu pogłębionego uczenia się (Simms, 2006). Żeby uczeń mógł być częścią procesu pogłębionego uczenia się, odpowiednia liczba uczniów musi uczestniczyć w ważnych obszarach tego procesu, takich jak uczniowie pełniący rolę współbadaczy. Udział ucznia zmienia relację pomiędzy uczniami a nauczycielami praktykami, w subtelny sposób zmieniając społeczność uczniowską (Simms, 2006). Jak można to rozwijać w środowisku ucznia? Zwiększony nacisk na udział ucznia i jego głos w procesie uczenia się prowadzi do zainteresowania się i prób zrozumienia warunków, które umożliwiają efektywną rozmowę.

## **6. Opis badania**

Inspiracją do przeprowadzania niniejszych badań były obserwacje zajęć z języka obcego w szkole i na uczelni wyższej a także lektura literatury przedmiotu. W dydaktyce nauczania drugiego języka środowisko w jakim odbywa się proces nauki pozostaje nieobojętne wobec pogłębionego uczenia się. Celem zatem przeprowadzenia badania jest ocena potrzeb studentów, w kontekście ćwiczeń językowych, zasobów a także narzędzi oraz współczesnych rozwiązań technologicznych. Znajomość tych potrzeb może być kluczowa w dostosowywaniu się nauczyciela do indywidualnego doświadczenia edukacyjnego studenta. Analiza czynników determinujących proces pogłębionego uczenia się wydaje się niezbędną do opracowania propozycji metodycznej zwiększającej skuteczność nauczania oraz uczenia się języka obcego. Wobec tego istotą badania jest odpowiedź na dwa pytania:

1. Co jest ważne w edukacji języka obcego nowożytnego?

Nauczanie i uczenie się języka obcego, ze względu na swoją wieloaspektowość jest procesem złożonym. Jak zatem nauczyciele chcący sprzyjać procesowi pogłębionego uczenia się podczas zajęć z języka obcego powinni odnaleźć się i wykorzystywać szerokie spektrum technik oraz metod nauczania? Jak powinny być kierowane działania nauczyciela oraz osób wspierających pogłębione uczenie się, a także cyfrowy potencjał by wspierać kreatywność i pozytywne nastawienia do nauki języka obcego oraz poznawanie przez uczniów własnych mocnych stron i rozwijanie pasji.

2. Jaka jest rola nauczyciela w nauczaniu języków obcych nowożytnych?

Zdaniem Derenowskiego (2011) ciągle zmiany, którym nieustannie podlega nauczanie języków, mają swoje odzwierciedlenie na rolę jaką nauczyciele pełnią w tym procesie. Do niełatwych zadań należy wyodrębnienie ról nauczyciela. Nie jest to zwykle jedna rola, jaką nauczyciel pełni podczas zajęć, lecz szereg z nich, które wynikają z potrzeb oraz postawionych celów lekcji. Wydaje się zatem, że wszystkie są istotne i mogą się uzupełniać. Komorowska (2005) podkreśla istotę płynnego przejścia między rolami i jednocześnie umiejętność zrezygnowania z niektórych ról, jeśli zachodzi potrzeba ułatwienia swoim uczniom bardziej samodzielnej nauki języka. Taka postawa czy też umiejętność wydaje się niezbędna w sprzyjaniu procesowi pogłębionego uczenia się oraz autonomicznej nauki języka. Informacje na temat jakie role nauczyciel powinien pełnić w procesie „deep learning” zilustrują jednocześnie jak powinny wyglądać warunki stworzone uczniowi by zachęcać go do pogłębionego uczenia się.

Uzyskanie odpowiedzi na te i podobne pytania będzie pomocne w konstruowaniu materiałów do nauki języka obcego, zastosowaniu zakresu modeli uczenia się, a także może przyczynić się do ważnych zmian w obszarze diagnozy postępów uczniów, gdzie ocenianie będzie niewątpliwie połączone z regulacją nauczania i uczenia się w taki sposób, aby odbywało się ono w sposób wspierający proces dydaktyczny i było związane z wdrażaniem oceny nieformalnej i interaktywnej, jak również zmian zapisanych w programie nauczania, które będą zwiększać poziomy procesu pogłębionego uczenia się.

### **6.1. Opis grupy badawczej**

Badaniem o charakterze diagnostycznym objęliśmy grupę 441 studentów wyższych studiów na kierunku filologia angielska i lingwistyka dla biznesu. Grupa badawcza stanowiła społeczność Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Akademii WSB w Dąbrowie

Górnicej, Wyższej Szkoły Europejskiej im. Ks. Józefa Tischnera w Krakowie, Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie, jak również Podhalańskiej Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Targu. Wszyscy studenci odbyli już lub byli w trakcie obowiązkowych zajęć obejmujących tematykę związaną z kompetencjami zastosowania języka obcego w praktycznym wymiarze.

## **6.2. Technika i narzędzie badawcze**

Dobór metody badawczej był podyktowany specyfiką tematu. Wobec celów badania oraz postawionych pytań badawczych zastosowane zostało badanie ilościowe, które uznane jest w naukach społeczno-humanistycznych i jest wykorzystywane w glottodydaktyce od bardzo dawna (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010, s. 134). Punktem wyjścia przy wyborze tej metody była koncentracja na skumulowanej grupie studentów zestawionej na tle wyodrębnionych czynników. Istotne było skupienie się na wybranych potrzebach czy też na ich istocie, którą uczący się przypisują w procesie pogłębionego uczenia się języka obcego nowożytnego. Podejście ilościowe pozwala tutaj na porównanie tych zmiennych ze sobą, tym samym dając wynik kwantytatywny grupy jako całości. Ponadto ważnym aspektem przy doborze metody była możliwość przeprowadzenia badania wśród dużej liczby studentów uczelni wyższych. Wolumen respondentów badania ma na celu uwiarygodnienie rzetelności prezentowanych danych.

Powszechnie znane jest zastosowanie wielu rodzajów narzędzi badawczych, a także ich wariantów. Każdy z instrumentów badawczych niesie za sobą zalety jak i posiada swoje ograniczenia. Biorąc pod uwagę wiarygodność wyników badania w kontekście spójności jakie można uzyskać za pomocą rozmaitych procedur i instrumentów, zamysłem badaczy było wykorzystanie takiego narzędzia by spełniało ono następujące kryteria poprawności (Dörnyei 2007):

1. Rzetelność wyników;
2. Trafność konstruktywna, czyli zaufanie do interpretacji wyników;
3. Trafność badania, czyli czy wynik został ustalony rzeczywiście na podstawie właściwych danych oraz czy wynik stwarza możliwość przeniesienia wniosków poza badaną zbiorowość czy też moment badania.

Wobec powyższych kryteriów zastosowano ankietę jako instrument badawczy. Kwestionariusz jest przygotowany w oparciu o badanie przeprowadzone przez Fullana i Langworthy „Deep Learning New Pedagogies”

(2014). Ankieta składa się z dwudziestu siedmiu pytań. Partia pierwszych czterech pytań odnosi się do informacji ogólnych związanych z charakterystyką poszczególnego ankietowanego studenta. W celu zachowania ujednolicenia formatu podawania odpowiedzi przyjęto, iż ankietowani mają możliwość wyboru odpowiedzi.

**Pierwsze pytanie** ma na celu dostarczyć informacji dotyczącej płci respondenta. Ankietowany dokonuje wyboru spośród: *mężczyzna, kobieta, wolę nie podawać*.

**Drugie pytanie** dostarcza informacji odnoszącej się do przedziału długości czasu w jakim student uczył się języka angielskiego:

Ankietowany dokonuje wyboru spośród: *1-2 lat, 3-4 lat, 5-6 lat, 7-8 lat, dłużej niż 8 lat*.

**Trzecie pytanie** ma na celu udzielenie informacji dotyczącej dodatkowego środowiska lub miejsca, z którego student poza zajęciami na uczelni podnosi poziom swoich kompetencji językowych

Ankietowany dokonuje wyboru spośród: *codzienna komunikacja, Internet, czytanie książek, oglądanie filmów po angielsku i słuchanie muzyki po angielsku, poprzez używanie języka za granicą (w kraju, gdzie język angielski nie jest rodzimym językiem), poprzez używanie języka za granicą (w kraju, gdzie język angielski jest rodzimym językiem), inne*.

**Czwarte pytanie** odnosi się do udzielenia informacji na temat obcych języków nowożytnych, poza językiem angielskim, których student uczy się dodatkowo.

Ankietowany dokonuje wyboru spośród: *francuski, włoski, hiszpański, nie ucze się żadnego dodatkowego języka obcego, inne*.

Partia kolejnych jedenastu pytań odnosi się do edukacji języka obcego nowożytnego. Pytania są zamknięte, a ankietowany zaznacza odpowiedź w skali Likerta. Rozpiętość odpowiedzi na każde pytanie rozpoczyna się od „Zdecydowanie TAK”, „Raczej TAK”, „Nie Wiem”, „Raczej NIE”, „Zdecydowanie NIE”

### **Pytania:**

#### **Podczas uczenia się języka obcego ważne jest:**

1. Budowanie zaufanych relacji z nauczycielami, rówieśnikami; szukanie dobrych mentorów.
2. Rozwijanie własnych zainteresowań oraz aspiracji w kontekście uczenia się języka obcego.
3. Rozwijanie umiejętności do definiowania celów uczenia się języka oraz określania kryteriów sukcesu.

4. Uczenie się od rówieśników, nauczycieli jak i wspólnie z nimi.
5. Rozwijanie zdolności do refleksji i wytrwałości w obliczu wyzwań.
6. Otrzymywanie wartościowej informacji zwrotnej jak i wsparcia od innych.
7. Przekazywanie informacji zwrotnych nauczycielom oraz innym uczniom na temat tego co się sprawdza, a co nie we własnym procesie uczenia się języka.
8. Doskonalenie procesu uczenia się języka oraz dostrzeganie postępów w nauce.
9. Rozwijanie się intelektualne oraz pozytywne nastawienie do kreatywności, jak i nowej wiedzy.
10. Nieustanne odkrywanie oraz tworzenie cyfrowych narzędzi do nauki języka jak i zasobów ułatwiających zrozumienie nowych treści, koncepcji oraz informacji.
11. Wykorzystywanie narzędzi informatycznych do tworzenia nowej wiedzy, komunikowania się z rówieśnikami i ekspertami na całym świecie.

Kolejne dwanaście pytań ma za zadanie odpowiedzieć jaka jest rola nauczyciela w nauczaniu języków obcych nowożytnych. Pytania są zamknięte, a ankietowany zaznacza odpowiedź w skali Likerta. Rozpiętość odpowiedzi na każde pytanie rozpoczyna się od „Zdecydowanie TAK”, „Raczej TAK”, „Nie Wiem”, „Raczej NIE”, „Zdecydowanie NIE”

#### **Pytania:**

##### **Nauczyciel języka obcego powinien:**

1. Pomagać uczniom rozwijać swoje zainteresowania, jak i dążyć do osiągnięcia swoich celów poprzez pogłębianie procesu uczenia się.
2. Wymagać od uczniów stawiania sobie ambitnych celów, które wymagają kreatywnego myślenia i posługiwania się nowo zdobytą wiedzą.
3. Rozwijać strategie nauczania; używać różnych strategii do aktywacji uczenia się.
4. Zapewniać wysokiej jakości informacje zwrotne jak i stosować różne metody motywacji uczniów, zwłaszcza gdy uczniowie muszą sprostać wyzwaniom związanym z uczeniem się.
5. Współpracować z innymi nauczycielami oraz naukowcami badającymi wpływ różnych strategii uczenia się na uczniów.
6. Kreować aktywne podejście ucznia do uczenia się, tworzenia nowej wiedzy jak i używania jej.

7. Nieustannie odkrywać oraz tworzyć nowe narzędzia i zasoby edukacyjne.
8. Odkrywać nowe treści, koncepcje oraz informacje.
9. Zachęcać uczniów do tworzenia nowej wiedzy.
10. Nawiązywać kontakty ze studentami, współpracownikami oraz ekspertami.
11. Zachęcać uczniów do kierowania własnym procesem uczenia się.
12. Udzielać oraz dzielić się informacjami dotyczącymi umiejętności uczniów oraz ich możliwości.

Badanie zostało rozpoczęte wiosną 2018 roku i trwało do jesieni tego samego roku.

## 7. Prezentacja danych i analiza

Wyniki przeprowadzonego badania zostaną przedstawione w dwóch tabelach (Tabela 1. Ważne czynniki podczas uczenia się języka obcego; Tabela 2. Zakres obowiązków nauczyciela języka obcego), a następnie dokładnie omówione ze zwróceniem dokładnej uwagi na te czynniki, jak i zakres obowiązków nauczyciela języka obcego, które według studentów Filologii Angielskiej są najważniejsze i niezbędne.

Tabela 1. Ważne czynniki podczas uczenia się języka obcego

Podczas uczenia się języka obcego ważne jest:	Zdecydo- wanie TAK	Raczej TAK	Nie wiem	Raczej NIE	Zdecydo- wanie NIE
budowanie zaufanych relacji z nauczycielami, rówieśnikami; szukanie dobrych mentorów.	255	153	25	8	0
rozwijanie własnych zainteresowań oraz aspiracji w kontekście uczenia się języka obcego.	310	112	18	1	0
rozwijanie umiejętności do definiowania celów uczenia się języka oraz określania kryteriów sukcesu.	163	202	63	12	1
uczenie się od rówieśników, nauczycieli, jak i wspólnie z nimi.	193	211	27	10	0
rozwijanie zdolności do refleksji i wytrwałości w obliczu wyzwań.	166	206	65	4	0

otrzymywanie wartościowej informacji zwrotnej jak i wsparcia od innych.	225	161	46	9	0
przekazywanie informacji zwrotnych nauczycielom oraz innym uczniom na temat tego co się sprawdza, a co nie we własnym procesie uczenia się języka.	142	208	73	17	1
doskonalenie procesu uczenia się języka oraz dostrzeganie postępów w nauce.	203	179	48	10	1
rozwijanie się intelektualne oraz pozytywne nastawienie do kreatywności jak i nowej wiedzy.	196	177	58	10	0
nieustanne odkrywanie oraz tworzenie cyfrowych narzędzi do nauki języka, jak i zasobów ułatwiających zrozumienie nowych treści, koncepcji oraz informacji.	178	183	58	22	0
wykorzystywanie narzędzi informatycznych do tworzenia nowej wiedzy, komunikowania się z rówieśnikami i ekspertami na całym świecie.	170	182	66	22	1

Na podstawie uzyskanych wyników badań, następujące elementy podczas uczenia się języka obcego są **zdecydowanie** najważniejsze dla studentów Filologii Angielskiej: budowanie zaufanych relacji z nauczycielami oraz rówieśnikami; szukanie dobrych mentorów (255 ankietowanych), rozwijanie własnych zainteresowań oraz aspiracji (310 ankietowanych), otrzymywanie wartościowej informacji zwrotnej, jak i wsparcia od innych (225 ankietowanych) oraz doskonalenie procesu uczenia się języka, jak i dostrzeganie postępów w nauce (203 ankietowanych). Do elementów, które są **raczej** ważne dla studentów Filologii Angielskiej należą: rozwijanie umiejętności do definiowania celów uczenia się języka, jak i określania kryteriów sukcesu (202 ankietowanych), uczenie się od rówieśników, nauczycieli jak i wspólnie z nimi (211 ankietowanych), rozwijanie zdolności do refleksji i wytrwałości w obliczu wyzwań (206 ankietowanych), przekazywanie informacji zwrotnych nauczycielom oraz innym uczniom na temat tego co się sprawdza, a co nie we własnym procesie uczenia się języka obcego (208 ankietowanych).

Analizując wyżej opisane badania można zauważyć, że student Filologii Angielskiej to student świadomy, chcący rozwijać swoje własne zainteresowania i aspiracje. Ten student dokładnie zdaje sobie sprawę jakie są



cele nauki języka obcego. Według Simmsa (2006), uczeń pogłębiający proces uczenia się, to uczeń, który personalizuje ten proces poprzez realizację swoich aspiracji. Tego właśnie oczekują ankietowani studenci. Oprócz rozwijania swoich własnych zainteresowań, studenci Ci przywiązują ogromną wagę do budowania zaufanych relacji z nauczycielami oraz rówieśnikami. W dzisiejszych czasach, kiedy Internet oraz media społecznościowe zdominowały proces komunikowania się, jest to bardzo pozytywny czynnik świadczący o dojrzałości emocjonalnej młodych ludzi. Ci młodzi ludzie oczekują także wsparcia w procesie uczenia się języka obcego, jak i wartościowej informacji zwrotnej. Współczesny student Filologii Angielskiej jest otwarty na krytykę, ponieważ student ten ma silną motywację wewnętrzną (Atherton, 2005), która w odróżnieniu od motywacji zewnętrznej (Gardner, 1985) przynosi długotrwałe efekty. Doskonalenie procesu uczenia się języka obcego, jak i monitorowanie postępów to czynniki charakteryzujące studenta zaangażowanego w proces "deep learning". Fullan i Langworthy (2014) twierdzą, że tylko studenci myślący, zaangażowani we własny proces edukacji, jak i ci wykorzystujący nowoczesne technologie w celu zgłębiania wiedzy, są gotowi na odniesienie sukcesu w XXI wieku. Studenci Filologii Angielskiej uważają także, że raczej istotne w procesie nauki języka obcego jest rozwijanie umiejętności do definiowania swoich celów, jak i określania kryteriów sukcesu. Stan odczuwania sukcesu zależy od wyznaczonych sobie celów i prezentowanych postaw wobec nauki języka obcego (Wilczyńska, 2002; Kitowska i Lankiewicz, 2015). Można tutaj stwierdzić, że sukces w nauce języka obcego w dużej mierze zależy od samego ucznia, ale jak można zauważyć na podstawie przeprowadzonego badania, nie do końca. Respondenci oczekują pomocy (prawdopodobnie ze strony nauczyciela/wykładowcy) w zdefiniowaniu swoich celów. Ankietowani cenią sobie także uczenie się od rówieśników, nauczycieli, jak i razem z nimi. To jedna z istotnych cech ucznia pogłębiającego proces uczenia się, na którą uwagę zwraca Mujis (2007). Rozwijanie zdolności do refleksji i wytrwałości w obliczu wyzwań to kolejny punkt, który studenci Filologii Angielskiej uznali za raczej ważny. Refleksja może być rozumiana jako "rodzaj myślenia, którego cechą jest ustawiczny namysł, rozważanie czegoś, dociekanie, ważenie problemu, jego różnych stron" (Kwiatkowska, 2008, s. 64). Ponadto, refleksja może prowadzić do uświadomienia sobie swoich indywidualnych przekonań i reprezentacji dotyczących różnych aspektów procesu dydaktycznego. Uczeń czy student mający zdolności do refleksji to idealny partner do dyskusji. W pogłębionym procesie uczenia się chodzi o to, aby takich partnerów do dyskusji było jak najwięcej. Ostatnim

dosyć istotnym czynnikiem według ankietowanych jest przekazywanie informacji zwrotnych nauczycielom oraz innym uczniom na temat tego, co się sprawdza, a co nie we własnym procesie uczenia się języka. W każdych okolicznościach procesu zdobywania wiedzy każdy, czy to nauczyciel czy uczeń/student, potrzebuje utwierdzić się w tym co robi dobrze, a w tym co robi źle. Dzielenie się tego typu informacjami z nauczycielami/wykładowcami, jak i innymi uczniami/studentami jest cechą osoby pogłębiającej proces uczenia się (Entwistle, 2000).

Tabela 2. Zakres obowiązków nauczyciela języka obcego

Nauczyciel języka obcego powinien:	Zdecydowanie TAK	Raczej TAK	Nie wiem	Raczej NIE	Zdecydowanie NIE
pomagać uczniom rozwijać swoje zainteresowania, jak i dążyć do osiągnięcia swoich celów poprzez pogłębianie procesu uczenia się.	271	140	19	11	0
wymagać od uczniów stawiania sobie ambitnych celów, które wymagają kreatywnego myślenia i posługiwania się nowo zdobytą wiedzą.	180	190	49	21	1
rozwijać strategie nauczania; używać różnych strategii do aktywacji uczenia się.	245	143	41	11	1
zapewniać wysokiej jakości informacje zwrotne, jak i stosować różne metody motywacji uczniów zwłaszcza gdy uczniowie muszą sprostać wyzwaniom związanym z uczeniem się.	304	111	18	8	0
współpracować z innymi nauczycielami oraz naukowcami badającymi wpływ różnych strategii uczenia się na uczniów.	182	179	65	13	2
kreować aktywne podejście ucznia do uczenia się, tworzenia nowej wiedzy, jak i używania jej.	165	211	59	6	0
nieustannie odkrywać oraz tworzyć nowe narzędzia i zasoby edukacyjne.	150	187	82	20	2
odkrywać nowe treści, koncepcje oraz informacje.	263	155	21	1	1

zachęcać uczniów do tworzenia nowej wiedzy.	184	179	61	16	1
nawiązywać kontakty ze studentami, współpracownikami oraz ekspertami.	136	185	87	32	1
zachęcać uczniów do kierowania własnym procesem uczenia się.	204	189	40	7	1
udzielać oraz dzielić się informacjami dotyczącymi umiejętności uczniów oraz ich możliwości.	169	178	60	27	7

Na podstawie uzyskanych wyników badań, studenci Filologii Angielskiej uważają, że nauczyciel języka obcego **zdecydowanie** powinien: pomagać uczniom rozwijać swoje zainteresowania, jak i dążyć do osiągnięcia swoich celów poprzez pogłębianie procesu uczenia się (271 ankietowanych), rozwijać strategie nauczania; używać różnych strategii do aktywacji uczenia się (245 ankietowanych), zapewniać wysokiej jakości informacje zwrotne jak i stosować różne metody motywacji uczniów zwłaszcza, gdy uczniowie muszą sprostać wyzwaniom związanymi z uczeniem się (304 ankietowanych), odkrywać nowe treści, koncepcje oraz informacje (263 ankietowanych), zachęcać uczniów do kierowania własnym procesem uczenia się (204 ankietowanych). Do elementów, które są **raczej** ważne dla studentów Filologii Angielskiej należą: wymagania od uczniów stawiania sobie ambitnych celów, które wymagają kreatywnego myślenia i posługiwania się nowo zdobytą wiedzą (190 ankietowanych), kreowania aktywnego podejścia ucznia do uczenia się, tworzenia nowej wiedzy, jak i używania jej (211 ankietowanych), nieustannego odkrywania oraz tworzenia nowych narzędzi i zasobów edukacyjnych (187 ankietowanych), nawiązywania kontaktów ze studentami, współpracownikami oraz ekspertami (185 ankietowanych), udzielania oraz dzielenia się informacjami dotyczącymi umiejętności uczniów oraz ich możliwości (178 ankietowanych).

Na podstawie wyżej przedstawionych badań, można zauważyć, że studenci Filologii Angielskiej oczekują od nauczyciela języka obcego pomocy w rozwijaniu swoich zainteresowań poprzez rozwój różnych strategii nauczania jak i aktywacji procesów uczenia się. W związku z tym, nauczyciel języka obcego to nauczyciel biorący pod uwagę indywidualne różnice pomiędzy uczniami, jak i taki, który będzie stosował metody aktywizujące z wykorzystaniem Taksonomii Blooma (1956), postrzegających ludzki umysł jako materię dwuwymiarową, w której z jednej strony istnieją rodzaje kategorii

dotyczących treści przedmiotowych, a z drugiej strony procesy, które pomagają zrozumieć te treści przedmiotowe. Ponadto, nauczyciel języka obcego powinien zapewnić uczniom wysokiej jakości informacje zwrotne oraz stosować różne metody motywacyjne. W pogłębionym procesie uczenia ważne jest, aby informacje zwrotne były konstruktywne (Fullan i Langworthy, 2014). “Informacje konstruktywne zawierają informację, co zostało zrobione właściwie i niewłaściwie i jak należy to poprawić” (Bąk, 2011, s. 68). Dla ucznia pogłębiającego proces uczenia się informacje te będą także czynnikiem motywującym. Ankietowani oczekują od nauczyciela języka obcego odkrywania nowych treści, koncepcji oraz informacji. Takie są oczekiwania współczesnego świata, w którym uczenie się jest podstawowym narzędziem w adaptacji człowieka do zmieniających się warunków życia. Dlatego też od nauczyciela wymaga się “przetwarzania, przechowywania i posługiwania się lawinowo narastającą wiedzą” (Kobyłecka, 2005, s. 48). Nauczyciel powinien także zachęcać uczniów do kierowania własnym procesem uczenia się. Wymaga to odpowiedzialności ze strony ucznia, jak i dużej autonomii. Littlewood (1996) uważa autonomię za umiejętność dokonywania wyborów, które w konsekwencji wpływają na nasze zachowanie. Uczeń pogłębiający proces uczenia się to uczeń autonomiczny – samodzielnie zdobywający wiedzę językową, samodzielnie myślący oraz kierujący własnym procesem uczenia się. Rolą nauczyciela jest przekazanie uczniom wiedzy dotyczącej różnych strategii uczenia się, przetwarzania wiedzy oraz komunikacji. Ankietowani uważają także, że nauczyciel powinien wymagać od uczniów stawiania sobie ambitnych celów, które wymagają kreatywnego myślenia i posługiwania się nowo zdobytą wiedzą. Tutaj ogromną rolę odgrywa sposób motywowania uczniów. Nauczyciel powinien pamiętać, że jego rolą jest pomaganie uczniom w osiągnięciu celów (*facilitator*) raczej niż kontrolowanie ich postępów w nauce. Taka postawa wiąże się z umiejętnością kreowania aktywnego podejścia ucznia do procesu zdobywania wiedzy. Ten czynnik ankietowani uważają za istotny. Simms (2006) nazywa aktywny udział ucznia ‘głosem ucznia’. Uczeń aktywny ma obowiązek zabrania głosu w swoim procesie zdobywania wiedzy. Rolą nauczyciela jest także budowanie pozytywnych relacji z uczniem, które będą bardzo pomocne w kształtowaniu procesu edukacyjnego. Według ankietowanych nauczyciel powinien nieustannie odkrywać oraz tworzyć nowe narzędzia oraz zasoby edukacyjne. Innymi słowy, nauczyciel powinien cały czas rozwijać swój warsztat pedagogiczny poprzez udział w różnych szkoleniach czy konferencjach. Ważne jest, aby nauczyciel był na bieżąco z najnowszymi trendami w edukacji i potrafił je zastosować. Kolejnym aspektem, na który studenci zwrócili uwagę, jest umiejętność nauczyciela

w nawiązywaniu kontaktów nie tylko z uczniami, ale także ze współpracownikami oraz ekspertami w danej dziedzinie. Wiele badań przeprowadzonych w ciągu ostatnich trzech dekad dowodzi, że nauczyciel, który ma umiejętność nawiązywania kontaktów z uczniami, współpracownikami, jak i ekspertami w danej dziedzinie odnosi o wiele większe sukcesy w nauczaniu i ma wpływ na postawę ucznia wobec danego przedmiotu, jak i na jego motywację (Griffin, et al., 1993; Karmos & Jacko, 1977; Manning, 1977; McIntyre & Byrd, 1998). Z naszych badań, przeprowadzonych wśród studentów Filologii Angielskiej, wynika, że właśnie tego oczekują ankietowani, którzy wydają się świadomi ważnej cechy nauczyciela, którą jest umiejętność nawiązywania kontaktów. Ostatnim punktem, który ankietowani uznali za raczej ważny jest udzielanie przez nauczyciela informacji dotyczącej umiejętności, jak i możliwości uczniów. Tego typu informacji można udzielić na wiele sposobów: poprzez przekazywanie wskazówek, które uczniowie mogą wykorzystać, wskazywanie innych strategii uczenia się, zakomunikowanie, że więcej jest dostępnych lub potrzebnych informacji lub poprzez potwierdzanie uczniom, że mają rację lub się mylą. Uczeń pogłębiający proces uczenia się, to uczeń, który jest świadomy swojego procesu zdobywania wiedzy i chce być na bieżąco informowany o swoich postępach w nauce.

## **8. Wnioski**

Na podstawie przeprowadzonych badań można wywnioskować, że większość ankietowanych studentów doskonali swój angielski poprzez oglądanie filmów w wersji oryginalnej, słuchanie anglojęzycznych piosenek oraz poprzez używanie Internetu. Ponadto, dla większości ankietowanych bardzo ważne jest:

- rozwijanie własnych zainteresowań oraz aspiracji w kontekście uczenia się języka obcego;
- budowanie zaufanych relacji z nauczycielami, rówieśnikami; szukanie dobrych mentorów;
- otrzymywanie wartościowej informacji zwrotnej, jak i wsparcia od innych;
- doskonalenie procesu uczenia się języka oraz dostrzeganie postępów w nauce.

Według ankietowanych bardzo ważne jest, aby nauczyciel:

- zapewniał wysokiej jakości informacje zwrotne jak i stosował różne metody motywacji uczniów, zwłaszcza, gdy uczniowie muszą sprostać wyzwaniom związanym z uczeniem się;
- pomagał uczniom rozwijać swoje zainteresowania, jak i dążyć do osiągnięcia swoich celów poprzez pogłębianie procesu uczenia się;
- rozwijał strategie nauczania oraz używał różnych strategii do aktywacji uczenia się;
- doskonalił proces uczenia się języka oraz dostrzegał postępy uczniów w nauce.

Wyniki przeprowadzonego badania potwierdzają wnioski zasugerowane przez Athertona (2005), który twierdzi, że uczeń pogłębiający proces uczenia się to uczeń, który ma wysokie oczekiwania względem swojego procesu nabywania wiedzy językowej, która pochodzi z wielu źródeł. Ponadto, uczeń ten ma wysokie oczekiwania względem nauczyciela, który powinien stosować różne strategie przekazywania wiedzy i nieustannie motywować ucznia do pracy. Simms (2006) zaznacza, że uczeń pogłębiający proces uczenia się, to uczeń autonomiczny i stawiający sobie realne cele związane z procesem nabywania wiedzy, co także zostało potwierdzone w wyżej opisanych badaniach.

Wyniki analizy potrzeb studentów języka obcego jako drugiego potwierdzają, że studenci Filologii Angielskiej nie są biernymi odbiorcami wiedzy, lecz aktywnymi uczestnikami całego procesu edukacyjnego. Ponadto, mają oni bardzo wysokie oczekiwania w stosunku do siebie samych, jak i do nauczycieli.

## 9. Dalsze badania

Kolejnym etapem badań nad uczniem pogłębiającym proces uczenia się winno być przeprowadzenie badań opartych na kwestionariuszu analizy potrzeb wśród nauczycieli akademickich. Celem tego badania będzie ocena potrzeb nauczycieli akademickich oraz dostosowania ich do indywidualnego doświadczenia edukacyjnego studentów. Następnym etapem będzie także zaprojektowanie kursu języka angielskiego z uwzględnieniem potrzeb ucznia pogłębiającego proces uczenia się.

### Bibliografia

Atherton, J.S. (2005). *Learning and Teaching: SOLO taxonomy*. [On-line] UK: Available: <http://www.learningandteaching.info/learning/solo.htm> Accessed: 20 December 2019

- Bąk, O. (2011). Informacje zwrotne przekazywane przez nauczycieli w percepcji szkół ponadgimnazjalnych. *Psychologia rozwojowa* 16/2, 67-82.
- Becta (2007). *Harnessing Technology Review 2007: Progress and Impact on Technology in education*. Coventry, Becta. <http://publications.becta.org.uk/display.cfm?resID=33980> Accessed: 20 December 2019.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook 1, Cognitive Domain*, New York: Longmans.
- Derenowski, M. (2011). *Reflective Teachers in the Modern Educational Context*. Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Dörnyei (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: OUP
- Entwistle, N (2000). Promoting Deep Learning Through Teaching and Assessment: Conceptual Frameworks and Educational Contexts. TLRP Conference, Leicester.
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam. How New Pedagogies Find Deep Learning*. UK: Pearson Education.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Griffin, G., Barnes, S., Hughes, R., O'Neal, S., Defino, M. & S. Edwards. (1993). *Clinical pre-service teacher education: Final report of a descriptive study*. Austin: University of Texas, Research and Development Centre for Education Research in Teacher Education Program.
- Karmos, A. & C. Jacko. (1977). The role of significant others during the student teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 28 (5), 51-55.
- Kitowska, A. & H. Lankiewicz (2015). Defining attitudes towards language learning: Autonomy and second language learning. *Forum Filologiczne Ateneum* 1(3), 47-63.
- Kobyłecka, E. (2005). *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Komorowska, H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lajoie, S.P. (2005). Cognitive tools for the mind. The promises of technology: Cognitive amplifiers or bionic prosthetics? In R. J. Sternberg & D. Preiss (Eds.), *Intelligence and technology: Impact of tools on the nature and development of human skills* (pp. 87-102). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lajoie, S.P., & Azevedo, R. (2006). Teaching and learning in technology-rich environments. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 803- 821). Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
- Littlewood D. (1996). Anatomy: an anatomy and framework. *System* 24 (4), Elsevier Science Ltd., 427-435.
- Manning, D. (1977). The influence of key individuals on student teachers in urban and suburban settings. *Teacher Educator*, 13(2), 2-8.

- McIntyre, D.J. & D.M. Byrd. (1998). Supervision in teacher education. In G.R. Firth & E. Pajak (Eds.). *Handbook of research on school supervision* (pp. 409-427). New York: McMillan.
- Muijs, D. (2007). Understanding how pupils learn: theories of learning and intelligence. In V. Brooks, I. Abbott, and L. Bills (Eds.) *Preparing to teach in Secondary Schools: A student's guide to professional issues in secondary education* (pp. 45-59). Maidenhead: Open University Press.
- Simms, E. (2006). *Deep Learning-1. A New Shape for Schooling*. London: Specialist Schools and Academies Trust.
- Sutherland, R., Robertson, S. & John, P. (2009). *Improving Classroom Learning with ICT*, Abingdon, Routledge.
- Wilczyńska, W. (2002). Osobista kompetencja komunikacyjna: między postawą a działaniem. In W. Wilczyńska (Ed.). *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej* (pp. 69-83). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce*, Kraków: Avalon.



# LITERATURE AND CULTURE



## Amor udrí – la poesía cortesana árabe en la Península Ibérica

Amor udrí – Arab courtly poetry in the Iberian Peninsula

Karolina JANOWSKA<sup>1</sup>

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

### Abstract


The poetry of Arab-Andalusian poets is a bridge between Eastern and Western culture. Its roots date back to the sixth century, when the first Bedouin songs resounded in the limitless areas of the Arabian desert. His echoes resounded in the poetry of Provençal troubadours. Traces of this poetry can be found in the works of Renaissance poets, including Petrarc. Elements of Andalusian poetry were also visible in the poetry of the Spanish court since the 16th century. The characteristic poetic forms still appeared in 20th century poetry – at least one of the most outstanding Spanish poets, Federico Garcia Llorca, reached for it. Its greatest prosperity was in the 10th and 11th centuries, and among the outstanding Andalusian poets were both men and women. The main motive of this poetry was unfulfilled love, which remained the dominant element of modern European court poetry.

**Keywords:** lyric, poetry, Andalusia, Bedouin, quasida, love poetry, passion, ladylove, spiritual love, Neo-Platonism

### Abstracto

La obra de los poetas arabigo-andaluces es un puente entre la cultura oriental y occidental. Sus raíces se remontan al siglo VI, cuando las primeras canciones beduinas resonaron en las áreas ilimitadas del desierto de Arabia. Sus ecos resonaron en la poesía de los trovadores provenzales. Los motivos de esta poesía se pueden encontrar en las obras de los poetas del Renacimiento, incluso en las de Petrarca. Los elementos de la poesía andaluza también fueron visibles en la poesía de la corte española del siglo XVI. Las formas poéticas características de esta poesía

---

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-5539-2318>.

todavía aparecieron en la poesía del siglo XX: fue alcanzada por al menos uno de los poetas españoles más destacados, Federico García Lorca. Su mayor prosperidad fue en los siglos X y XI, y entre los poetas andaluces más destacados se encontraban tanto hombres como mujeres. El motivo principal de esta poesía era el amor incumplido, que seguía siendo el elemento dominante de la poesía moderna de la corte europea.

**Palabras clave:** lírica, poesía, Andalucía, beduinos, casida, poesía amorosa, pasión, amada, amor espiritual, neoplatonismo

## 1. Antecedentes históricos y culturales

Cuando hablamos de la cultura árabe en el contexto de su obra poética, tenemos que prestar atención sobre todo a los beduinos, ya que fue este pueblo el núcleo de la cultura árabe original. La palabra “árabe” (árab.: عرب)<sup>2</sup> significa “nómada” mientras que el nombre “beduino” (árab. بدو badū) es el equivalente de la palabra “árabe” en un sentido mucho más estrecho, dado que literalmente significa “aparecer”, “vivir en el desierto”. Según Józef Bielawski, “Beduino es un residente de Arabia, un árabe que lleva una vida nómada” (Beduin to mieszkawiec Arabii, Arab prowadzący życie koczownicze, Bielawski, 1968, p. 11). Se deduce de ello que no todos los árabes podrían ser llamados beduinos porque no todos los árabes llevaban una vida nómada.

Cabe destacar que la vida de los beduinos, tanto material como espiritual, su organización social y sus pasiones han permanecido en estrecha relación con el desierto en el que crecieron. Sobre la especificidad de la península árabe, que es el lugar de su origen, escribe de manera precisa José Ramírez del Río:

La península árabe es uno de los lugares más áridos del mundo. Desde el Neolítico ha seguido un proceso similar al del Sáhara (...). Las cadenas montañosas que rodean la península hacen que la comunicación con el exterior sea difícil, salvo hacia el norte con Siria e Iraq, y en algunas zonas del mar Rojo en que las montañas dejan espacio a unos puertos naturales que permiten mantener un comercio natural. (Ramírez del Río, 2002, p. 13)

Las duras condiciones del desierto determinaron la cultura original de los beduinos en el período pre-musulmán, llamado “Jahiliyyah” (árab. جاهلية), que significa inconsciencia, paganismo (Bielawski, 1968, p. 23). También tuvieron influencia decisiva en la forma adoptada por la poesía árabe original,

---

<sup>2</sup> A menos que se indique lo contrario, todas las traducciones provienen de: Al Quatra Diccionario para estudiantes de árabe, <https://www.um.es/alqatra/#/busqueda/arabe>, [20.01.2019].

así como en su posterior desarrollo en el periodo musulmán. Podemos afirmar en este punto que los temas básicos de la lírica árabe original no han cambiado desde los tiempos más antiguos y que siguen tocando los motivos de la zona desierta, del camello y del amor por la abrumadora influencia del desierto en la mentalidad de las tribus beduinas (ibídem).

La base de la organización social árabe en el período pre-musulmán era el sistema tribal y el más fuerte entre todos los lazos era el de la sangre. El parentesco se heredaba por la línea masculina que unía a los miembros de la tribu de tal manera que ni siquiera las personas agregadas a la tribu por matrimonio eran completamente aceptadas. Por lo tanto, la norma utilizada en la tribu era la del matrimonio endogámico, cuyo objetivo era preservar la riqueza y la identidad del grupo (Ramírez del Río, 2002, p. 15). Vale la pena recordar la opinión del autor alemán, Adolf Friedrich von Schack, un escritor, erudito, arabista, mecenas e hispanista alemán, sobre las tribus árabes en su libro *Poesía y arte de los árabes en España y Sicilia* que escribió en el año 1877 y que fue la primera obra sobre la lírica árabe en la Península Ibérica:

Cada tribu es un mundo para sí; considerándose como hermanos los individuos de ella, se defienden unos a otros con la sangre y la vida, y miran a las otras tribus, si no están con ellas en las mejores relaciones de amistad o alianza, como tan enemigas, que cualquier expedición en contra, o cualquier incursión nocturna con el propósito de conquistar el botín, no es solo permitida, sino que parece además gloriosa hazaña (Von Schack, 2000, p. 2).

El jefe de una familia o tribu se llamaba Sayyid (árab. سيّد) tenía una gran autoridad y se le debía respeto (cabe destacar que este mismo título, reservado para los hombres, en la lírica clásica árabe lo tendrá también la mujer). El gobernante era elegido de entre los miembros de la tribu por cualidades como la sabiduría, el valor, la generosidad, la hospitalidad, la fidelidad y la elocuencia (Bielawski, 1968, p. 12).

Llama la atención que la posición de las mujeres en la sociedad árabe en el período pre-musulmán también era muy fuerte. Vale la pena señalar que fue mucho más alta que después de la admisión del Islam. Las mujeres tenían una gran libertad al elegir marido así como el derecho a divorciarse y regresar a la familia de su padre en caso de maltrato por parte de su esposo. Eran consideradas como compañeras de la vida de los hombres, podían participar en batallas, creaban poesía y también eran inspiración para los poetas. El eco del alto estatus de la mujer beduina se sentirá en la lírica del período clásico árabe y luego en la lírica de al-Andalus (Bielawski, 1968, p. 13).

Al ser aceptado el Islam por parte de los árabes comenzó su expansión militar. Anteriormente, las numerosas tribus dispersas no estaban interesadas en conquistar a una escala tan grande. La gran expansión que tuvo lugar en el mundo árabe solo pudo haber ocurrido debido a la unificación de las mencionadas numerosas tribus nómadas así como de las comunidades asentadas que vivían en la Península Arábiga. Esta unificación fue lograda por el fundador de la nueva religión, Muhammad, en realidad Muhammad ibn Abd Allah ibn Abd al-Muttalib, que en los años 628-632 consiguió superar los prejuicios entre los dos grupos. Fue él quien hizo de los árabes una potencia militar, que en el momento de su muerte en 632 pudo conquistar todo el Oriente Medio, África del Norte hasta la línea del Sahara y, finalmente, llegar a España y conquistarla hasta la frontera de la Cordillera Cantábrica. Solo los francos en las batallas de Toulouse en 721 y Poitiers en 732 lograron detener la afluencia desenfrenada de los guerreros árabes (Miłkowski y Machcewicz, 1998, p. 44).

En 707, los árabes terminaron la conquista del norte de África y llegaron a la costa atlántica. No se sabe si tenían la intención de conquistar tierras al otro lado del estrecho (Tuñón de Lara, Valderón Barque y Domínguez Otriz, 2007, p. 67) pero probablemente sucumbieron a la persuasión del conde de Ceuta, don Julián, que antes estaba asociado con Bizancio y los visigodos, gracias a lo cual disponía de información sobre la crisis progresiva del estado visigodo (Miłkowski y Machcewicz, 1998, p. 46). Fue el gobernador árabe del norte de África – Musa, el que sucumbió a la persuasión de don Julián y en 710 envió a su subordinado Tarik para que explorara el territorio. Así comenzó la rápida conquista de la Península Ibérica. Tarik, después de llegar a un lugar que todavía lleva su nombre, y después de la ocupación de Algeciras, derrotó a las fuerzas del rey visigodo Roderic en la batalla de Wadi Lago (Guadalete). El rey murió, y el reino visigodo dejó de existir. Durante los siguientes tres años, casi toda la Península Ibérica quedó bajo el dominio árabe (Miłkowski y Machcewicz 1998, p. 48).

En la historia de al-Andalus se distinguen varios períodos, de los cuales el más favorable, desde el punto de vista del desarrollo de la cultura, la ciencia y el arte, fue el período del califato, mientras que cuando se trata del desarrollo de la poesía su cima se alcanza paradójicamente en el período posterior a la disolución del califato en los reinos separados–taifas. Los años 714 a 756 es la etapa del emirato dependiente, caracterizado por la completa obediencia al califa de Damasco. En ese momento, la capital fundada en Sevilla, fue trasladada a Córdoba (Tuñón de Lara, et al., 2000, p. 69).

Los años 756 – 929 son el período del emirato independiente. Su creación fue resultado de la caída de la dinastía Omajjad en Irak. Uno de los miembros

de esta dinastía, Abd ar-Rahman logró llegar a al-Andalus y en los próximos años se independizó del poder del califa. Lévi Provençal lo describió en 1944 de manera poética:

Un recién llegado de la dinastía Omeya, Abd ar-Rahman, nieto del califa Hisham, sabía que en África haría poco. Por lo tanto se fue a España. El tomó este país al estilo de un príncipe independiente (...) asumiendo así la dinastía omeya española, que será tan grande. (Lévi Provençal, 2006, p. 15)

En los años 929-1031, el emirato se transformó en un califato. Demos voz a Lévi Provençal:

En 929 [Abd ar-Rahman III] aceptó los títulos más altos que sus ancestros habían usado hacía dos siglos en Damasco (...). En este momento, deben fecharse los orígenes de la civilización hispanoárabiga original, todavía muy marcada por el Oriente, que brillará con toda su gloria para los próximos siglos. (ibídem, p. 18)

Durante ese período, tuvo lugar el mayor desarrollo de la cultura de al-Andalus. Después de 1031, el califato se dividió en pequeños reinos, taifas, que en términos políticos y militares eran tan débiles, que uno tras otro fueron cayendo ante el avance de la Reconquista Cristiana progresivamente desde el norte. El crepúsculo de al-Andalus terminó con la caída del último bastión musulmán, el Reino de Granada el 1 de enero de 1492 (Tuñón de Lara, et al., 2000, p. 70).

Sin duda, el mayor florecimiento cultural de la Península Ibérica tuvo lugar bajo el gobierno de la dinastía Omajjad, como dice Von Schack: “Bajo la dinastía de los Omiadas que fundó Abd ar-Rahman y que duró dos siglos después de la caída de su antecesora en Oriente, floreció España hasta el punto de poder y esplendor, que oscureció a los demás Estados de la Europa de entonces” (von Schack, 2000, p. 24). Tanto Abd ar-Rahman como su hijo y nieto eran mecenas del arte y se preocupaban por el desarrollo cultural e intelectual de sus súbditos. El mismo Abd ar-Rahman era un estudioso interesado en astronomía. Antes de abrazar el trono de al-Andalus, envió a un hombre de confianza para que copiara para él las obras científicas creadas por los griegos y los persas. Después de ganar, se rodeó de un grupo de astrónomos y los recompensó profusamente para que observaran el cielo y prepararan horóscopos (Levi-Provençal, 2006, p. 46). Un factor muy importante que condicionaba el desarrollo cultural de al-Andalus, era la capacidad general de lectura y escritura, como dice von Schack: “Mientras

que en el resto de Europa casi nadie excepto los clérigos, sabía leer y escribir, el conocimiento de ambas cosas estaba en Andalucía generalmente divulgado” (Von Schack, 2000, p. 25). El conocimiento de la escritura fue generalizado gracias a numerosas universidades establecidas en Córdoba, Sevilla, Toledo, Valencia, Alemania, Málaga y Jaén. Había profesores y estudiantes de todo el mundo musulmán y la fama de estas escuelas andaluzas se extendió ampliamente hasta los rincones más lejanos del Asia musulmana. También vale la pena mencionar la famosa biblioteca, cuyo fundador fue Al-Hakam II. Contenía 400,000 volúmenes y un catálogo que incluía cuarenta y cuatro libros de cincuenta páginas cada uno (Levi-Provençal, 2006, p. 65). Sobre los méritos de esta biblioteca Von Schack escribe de la manera siguiente:

Mucho antes de que floreciera en Occidente el estudio de las humanidades, estudiaron estos hombres [andaluces] los escritos de Aristóteles y divulgaron los conocimientos filosóficos; pero se debe advertir que no leían el texto original, sino solo las traducciones sirias, por medio de las cuales conocían ya los árabes, desde el siglo VIII, a los autores griegos. (Von Schack, 2000, p. 27)

La biblioteca empleó a un gran grupo de escribas y copistas, encuadernadores e ilustradores—también de Sicilia y Bagdad— que trabajaron bajo la supervisión de un alto dignatario eslavo. Las obras griegas y persas llegaron a Andalucía a través del Oriente musulmán. Sobre este florecimiento cultural de al-Andalus escribe Von Schack:

Durante toda la dominación musulmana, hubo en España una viva luz intelectual, que brilló, ora más, ora menos, según las circunstancias, pero que no se extinguió nunca, antes bien, cuando parecía que iba a apagarse, volvía a resplandecer de Nuevo. Cuando en el resto de Europa, entre las densas tinieblas de la ignorancia apenas se columbraban los primeros rayos de saber, en España se aprendía, se enseñaba y se investigaba por todas partes celosamente. (ibídem, p. 25)

Vale la pena detenerse brevemente en la cultura de la sociedad de al-Andalus porque era un mosaico multiétnico único, lo que ejerció tan gran influencia tanto en la configuración de la cultura y el arte como en la lírica que aquí nos interesa. Esta sociedad era internamente diversa y consistía en un sustrato romano-visigodo, que era la mayoría junto a los grupos étnicos diferentes que llegaron después del 711 (Tuñón de Lara, et al., 2007, p. 75). Lévi-Provençal describe esta sociedad de manera interesante:



Al-Andalus primero conquistado por los bereberes marroquíes por orden de los gobernantes de Oriente, pronto comenzó a aceptar a los árabes étnicos, y al mismo tiempo a más africanos (...) De esta manera se creó el núcleo de la aristocracia y la burguesía urbana a las que pronto se unió un grupo significativo de los neo-musulmanes, es decir, de los habitantes de la Península los cuales se estaban convirtiendo al islam (...) Los árabes españoles que se enorgullecían de la genealogía que se remontaba a siglos atrás (...) todos tenían mucha sangre española en sus venas. No hay duda de que ya en el califato cordobés había, al menos en las ciudades, una mezcla étnica significativa de árabes, bereberes y mulavado. (Lévi-Provençal, 2006, p. 13)

Un grupo separado de la población de al-Andalus lo eran los cristianos y los judíos que eran tolerados por los gobernantes islámicos, pero obligados a pagar un impuesto especial. Toda la población se complementaba con la población de esclavos, sobre todo de origen eslavo. Ninguno de estos grupos escapó completamente al proceso de arabización cultural.

La sociedad de al-Andalus, según muchos autores (Tuñón de Lara, et al., 2007, p. 75, Lévi-Provençal, 2006, p. 13) se caracterizaba por una profunda conciencia de su originalidad. Aunque su mayoría se identificaba con el Islam y sus principios, en poco tiempo comenzó a mostrar diferencias en varios aspectos de la vida cotidiana, en cuanto a técnicas agrícolas y de vestimenta. En el período del mayor esplendor y la mayor prosperidad de al-Andalus, la sociedad era diferente de las tribus beduinas que habitaban la Península Árabe. Sin embargo era una especie de portador de la antigua cultura del Oriente que en la Península Ibérica evolucionó, especialmente en el aspecto de la poesía, combinando hábilmente elementos orientales y occidentales.

## **2. La lírica árabe original del período clásico**

La poesía ha llenado la vida de las tribus árabes desde los albores del tiempo. Sobre todo los beduinos estaban extremadamente orgullosos de su tradición poética y muy apegados a ella. La tradición de las canciones del desierto fue apreciada por los árabes a lo largo de los siglos, incluso cuando, desde la precaria vida de los nómadas, se trasladaron a la vida pacífica de los habitantes de las ciudades. La poesía árabe más antigua, la poesía beduina, nació en el desierto y fueron las difíciles condiciones del mismo las que la formaron y le dieron un carácter único. (Bielawski, 1968). Como dice Von Schack: “Porque entre aquellos hijos del desierto, en medio de su vida forajidos, llena de peligrosas aventuras y continuos azares, tomó asiento el arte

de la poesía” (Von Schack, 2000, p. 2). Así, la poesía beduina original era principalmente sobre su valentía, la difícil vida en el desierto, las luchas tribales y el amor (Bielawski, 1968).

Las primeras colecciones de poesía provienen del siglo VIII, sin embargo, las primeras poesías, como en el caso de los antiguos griegos, eran conservadas en la memoria de la gente, especialmente de los bardos y los rapsodos llamados *rawi* (Bielawski, 1968, p. 24). La especialidad de estos últimos era escuchar y memorizar poemas, y luego recitarlos. Como curiosidad, podemos citar que el rapsodo más famoso, Hammad ar-Rawija, que vivió en el siglo octavo, era capaz de recitar cien casidas con el mismo ritmo para cada letra del alfabeto (ibídem, p. 25).

En la era anterior a la llegada del Islam, el poeta desempeñaba un papel inmensamente importante en la sociedad árabe. Era sobre todo portavoz de su tribu, pero también se preocupaba por su honor y la defendía contra todos los ataques verbales. El poeta actuaba como mediador en los conflictos tribales: “Cuando surgían disputas entre las familias, el poeta era a menudo elegido como arbitro, y las gentes se sometían de buen talante a sus decisiones” (Von Schack, 2000, p. 5). Entre las comunidades beduinas preislámicas, se creía que dentro del poeta vivía un djinn que lo inspiraba (Bielawski, 1968, p. 24).

Desde el punto de vista del desarrollo de la poesía eran muy interesantes las reuniones anuales de beduinos, que tenían lugar en los meses de la paz. Se organizaban con motivo de grandes ferias. Sin embargo, aparte de los asuntos comerciales, el propósito de estas convenciones, en las que participaban las tribus de las regiones más remotas de Arabia, eran concursos poéticos. El encuentro más famoso de este tipo era la feria de la ciudad de Ucaz. Según la tradición, los concursos de poesía que entonces tenían lugar, duraban unos veinte días (Bielawski, 1968, p. 15). Fue durante las competiciones de Ucaz cuando las famosas casidas antiguas árabes se premiaron por primera vez. Vale la pena mencionar que tales ferias tenían lugar también en diferentes regiones de la península árabe, también en Omán, Yemen y Hadramaut, no habitadas por las tribus beduinas.

Sobre las fiestas en Ucaz y su importancia en el mundo árabe preislámico escribe también von Schack:

En Ucaz, ciudad pequeña, cercada de palmas, a tres jornadas cortas de la Meca, había anualmente una gran feria o mercado, donde venía a reunirse el pueblo desde todos los puntos de la península. La feria se celebraba al empezar los tres santos meses, durante los cuales el pelear y verter sangre estaba prohibido. (Von Schack, 2000, p. 4)

El autor del poema premiado se hacía famoso entre todas las tribus árabes.

Cuando uno de ellos [poetas] obtenía en alto grado la aprobación de los oyentes, según una Antigua tradición, cuya exactitud, a la verdad, se pone recientemente en duda, su composición poética, escrita sobre seda con letras de oro, era suspendida en los muros de la Caaba, el más antiguo santuario de los hijos de Ismael. (ibídem)

La forma más perfecta adoptada por la poesía árabe fue la casida (árabe قصيدة *caṣīda*). Se puede decir que esta forma fue el resultado de un tipo de evolución que a lo largo de los siglos en la poesía árabe. Este poema consistía en varias partes no relacionadas entre sí y era una combinación de hilos o temas completos combinados en un todo a través de un medidor y una rima comunes (Bielawski, 1968, p. 28). En general la casida estaba compuesta de dos partes: la primera era convencional y poco diversa, mientras que la segunda era más variable y ocasional. Esta forma de canción muestra que las casidas *de facto* no eran unas obras uniformes sino que consistían en diferentes géneros de poesía, así como en piezas cortas que anteriormente funcionaban de forma independiente (ibídem).

La forma clásica de la casida evolucionó en el siglo IX y su descripción detallada fue dada por el filólogo y escritor de Bagdad, Ibn Qutayba en su obra *Kitāb aṣ-ṣīr wa-š-šū'arā': Libro de la poesía y los poetas*. Él escribió que la casida se componía de tres partes: comenzaba con una introducción nostálgica llamada *naṣīb* en la que el poeta hacía reflexiones sobre el pasado, el antiguo campamento y su amada. Esta introducción lírica era la base de varios temas: presentación de la belleza de una heroína ausente que se ha alejado con su tribu, demostración de su arrepentimiento por sus desgracias, descripción de las dificultades de viajar por el desierto (Bielawski, 1968, p. 30). Después de la introducción, aparecía una parte llamada *wasf*, que era la descripción de: un caballo, un camello, el desierto, sus plantas, animales, el cielo estrellado por la noche o el calor del día. La siguiente parte se llamaba *kasd*: era la indicación del propósito del poema, que podía ser alabanza, burla o sátira. El poeta también podía alabarse a sí mismo, a su coraje, honor, valor, hospitalidad y, por lo tanto, a esas características que la cultura árabe antigua incluyó en el espíritu beduino. Como ejemplo de la casida, vale la pena citar un fragmento del poema del poeta árabe más famoso del siglo VII, Tarafa bin Al-Abd:

Las ruinas de la morada de Jawla en las tierras de Tahmad,  
brillan como un tatuaje en el dorso de la mano.

Mis compañeros han detenido sus cabalgaduras  
para decirme: “Ten paciencia y no mueras de angustia” (Alhailfa, 1998,  
p. 52)

Las casidas eran obras monorímicas y monorítmicas. Todos los versos (beitos بيت, literalmente “una casa”) de los cuales había entre diez y cien en la casida, tenían el mismo número de sílabas y la misma estructura métrica. La unidad básica de la medida del poema era una pie de 3 a 5 sílabas. Había 8 tipos de pie. Cada línea contaba con 4, 6 u 8 pies. Este número tenía que ser par, porque la línea era bipartita. Esta poesía era recordada y transmitida oralmente de generación en generación (Bielawski, 1968, p. 30).

Las casidas árabes más famosas en su forma clásica eran llamadas *mu'allaki* – “poemas colgados”. Este nombre proviene del hecho de que estos poemas se distinguían con mayor frecuencia en las competiciones mencionadas que tenían lugar en Ucaz. En realidad se colgaban – eran bordados con hilo de oro en seda y pendían en el templo de Ka'aba en La Meca. De hecho, estos poemas fueron considerados un modelo de perfección y en el siglo IX hubo numerosos comentarios de los filólogos sobre ellos (Bielawski, 1968, p. 33).

Vale la pena presentar la poesía árabe amorosa de la época clásica, porque es sobre esta base que las corrientes llamadas amor udri se desarrollarán en al-Andalus unos siglos más tarde. Provenía, como se puede esperar, de la poesía beduina, creada por los llamados poetas de la corte. Representantes de este grupo bastante grande se asociaban con las cortes de las dinastías lájmidas y gasánidas, y luego omeyas. Fue especialmente durante el reinado de esta última dinastía que la lírica de amor comenzó a desarrollarse, en lo que se puede conocer como “héroes clásicos del amor” (Bielawski, 1968, p. 86), es decir, parejas de amantes que aparecían en la lírica beduina y cortesana. Vale la pena mencionar que estamos hablando de poetas del desierto y de las damas sobre las que creaban sus canciones. Es interesante desde el punto de vista de este trabajo notar que este tipo de poesía aparecerá varios siglos después en las cortes de la Provenza y en la época del Renacimiento: la llamada dama del corazón será cantada en toda Europa.

Indudablemente, la pareja más famosa, el equivalente árabe de Romeo y Julieta, podría ser Madjnun, llamado Loco y Layla. El hilo de su amor se hizo eco en la poesía y la literatura musulmana, persa y turca. Posteriormente la canción llegó a Andalucía y luego a Provenza, donde la cantaban los trovadores. Había también poemas místicos y románticos alrededor de los amantes árabes (ibídem).

Los poemas de la época clásica están llenos de estos elementos que en los siglos posteriores destacarán en la poesía andaluza de amor udrí: amor, pasión insatisfecha y locura. El poeta muere por amor no correspondido o por la separación de su amada y la vida lejos de ella no tiene sentido. Al mismo tiempo, el sufrimiento parece darle cierto placer. El dolor tiene un dulce sabor a amor, aunque no sea correspondido y el corazón herido es consolado por la sublimación del afecto. Vale la pena citar el poema de uno de los más grandes poetas iraquíes de los siglos VII y VIII, Abu al-Atahija:

Por la hermosa Utba  
Mis lágrimas estan fluyendo.  
Eres como una perla blanca  
Que el mar tiró a la costa.  
En tus ojos y en tus labios  
Está el hechizo de Babilonia.  
Extiendo mis manos delante de mi  
Yo suplico. ¿No dices nada?  
Si no me das nada  
Di una buena palabra.  
Por ti Perdí  
Toda mi fuerza.  
Me estoy muriendo. Llorad ahora  
Sobre mi pobre cuerpo  
Y recordad a mi asesino<sup>3</sup>.  
(Abu al-Atahija. Aszaruhu wa-achbaruchu)

Este poeta escribía después del final de la era omeya, sin embargo, su poema era parte de la corriente principal de amor udrí, que en ese momento estaba en alza en la Península Arábiga y estaba a punto de llegar a Andalucía. En sus obras se pueden notar los elementos antes mencionados, por los que se caracterizará la poesía amor udrí en España. También vale la pena citar un fragmento de otro poema que ya tocaba al amor udrí, obra del período clásico en la Península Arábiga

Me acordé de tí cuando las lanzas me herían  
y de los blancos sables goteaba mi sangre.  
Quise besarlos porque  
brillaban como tu sonriente boca<sup>4</sup>.  
(Antara B. Soddad)

---

<sup>3</sup> Traducción propia de Danecki (1988, p. 74).

<sup>4</sup> Traducción propia de Danecki (1988, p. 85).

Este lamento amoroso durante siglos se convirtió en una pura convención, siendo parte obligada en cualquier poema. Los poetas hispanoárabes en al-Andalus en cierta medida imitaban la temática y la técnica de los poemas orientales, sin embargo no podemos olvidar las peculiaridades de la sociedad de esta región. Lo que es cierto es que en la Península Árabe, en la época omeya, nació este tipo de amor, con unas características singulares, que fue el germen del amor cortés y que desarrollándose fuera de las ciudades era conocido por el nombre de amor udrí. Para acabar, merece la pena decir también que el elemento nómada era muy importante en la poesía árabe porque la poesía amorosa desarrollada de la introducción de una casida en su imagen final tiene dos formas: una beduina y una cortesana que serán cultivadas en al-Andalus.

### 3. El amor udrí

El amor en la poesía árabe, como ya se ha dicho, ocupaba un lugar muy importante. Ya existía en la poesía oral antes de que surgiera la tradición de escribir poemas. Esta poesía era dedicada principalmente a una mujer mostrada de dos maneras: como sublime dama del corazón admirada a distancia por un lado, y por el otro como una amante que era objeto de deseo y pasión. Este tipo de poesía, que se desarrolló en Arabia a comienzos del siglo VI, y cuyo mayor crecimiento tuvo lugar cuatro siglos más tarde en Andalucía, se llama amor udrí.

Para entender lo que era el amor para los árabes nómadas y luego para los poetas andaluces vale la pena referirse al concepto mismo del amor y sus variedades que aparecieron ya en la cultura desde la antigüedad. No se puede negar que el amor es la fuerza que mueve el mundo y es el tema principal en todas las culturas o épocas. Desde el principio de los tiempos, ha inspirado a poetas, creadores y artistas, independientemente de su religión u origen cultural.

La división del amor en varios tipos, corporal y espiritual, la crearon los antiguos griegos que identificaban el amor con el dios Eros y este amor combinaba la espiritualidad con la corporeidad. Sin embargo, fue Platón el que distinguió por primera vez el amor corporal: *eros* (eros) el amor de los padres por los hijos *storge* (storge) y el amor espiritual y desinteresado: *agape* (agape). Según el concepto de Platón, presentado entre otros en su obra *Sympósion*, el amor es un camino que conduce a formas superiores de cognición, desde el amor corporal al amor espiritual y desinteresado para conocer la idea de la belleza y el bien. Estos dos conceptos, combinados en uno

solo, a los ojos de los antiguos griegos también eran un ideal, por lo que a menudo se determinaba la virtud: ἀρετή (arete) como combinación de lo bueno y lo hermoso: καλοκάγαθος (kalokagathos) Vale la pena prestar atención al hecho importante de que las palabras árabes “amor” y “belleza” tienen el mismo núcleo – *isq* (Gómez Renau, 2011, p. 58) donde el término “belleza” se refiere tanto a la belleza física como a la virtud espiritual. El amor en el mundo árabe es, por lo tanto, lo mismo que en el mundo griego: un culto a la combinación de la belleza física y de la espiritual.

El amor udrí, que surgió en los desiertos de Arabia, carecía del elemento platónico por la simple razón de que los escritos del filósofo griego eran desconocidos para las tribus nómadas. Era una especie de amor romántico, completamente trágico, no privado de una cierta dosis de dolor, lo que, sin embargo, le daba al poeta un cierto placer y satisfacción. Según este concepto de amor, los amantes sabían que sus sentimientos estaban condenados al fracaso e incluso la boda no podía cambiarlo. La relación siempre estaba marcada por una sombra de tragedia, y el amante era adorado a distancia. En estos poemas la palabra “said” aparecía en relación con una mujer que era la dama del corazón, una dama que no podía ser conquistada por varias razones independientes de los amantes (Gómez Renau, 2011, p. 60).

El concepto platónico apareció en la poesía árabe solo después de que los árabes se convirtieran al Islam. Se puede encontrar en el Corán, donde la belleza es la personificación del amor (ibídem). Un gran poeta andaluz, Ibn Hazm, el autor de *El Collar de la Paloma* afirmaba que la perfección contenía belleza física y espiritual. Él dice: “el poder de atracción que tiene la belleza y la capacidad del amor para trastornar la razón son una *constante* en la teoría del amor y la estética” (Ibn Hazm, 1998, pp. 130-131). Amor udrí, por lo tanto, será una especie de síntesis del amor corporal y espiritual, y a la amada a veces se la cantará como una amante apasionada y otras como una dama de corazón intachable.

También vale la pena mencionar que la literatura árabe, tanto la poesía como la prosa, que iban, conscientemente, o no, siguiendo la tendencia dominante en el mundo antiguo, distinguían los siguientes tipos de amor:

- amor natural, deseo de perfección que experimentan los seres y que en el caso del afecto humano puede exacerbarse en pasión e incluso sublimarse en adoración,
- amor intelectual, consistente en la aspiración a contemplar la belleza y perfección del ser amado,

- el amor divino, o mas precisamente la aspiración a él (Gómez Renau, 2011, p. 59).

El concepto del amor fue un tema en la literatura arábigo-andaluza para numerosos debates en los siglos IX-XI, es decir cuando tuvo lugar el mayor apogeo de la poesía. Uno de los poetas de este período, Ibn Qutayba, declaró: „[el amor] es lo que mas atrae el corazón del hombre” (Sobh, 1995, p. 150), mientras que en la opinión de otro autor “[el amor] es el tema principal de la poesía árabe y las pasiones son las que suscitan, en el alma del poeta, los otros asuntos, pues el amor es la fuente principal y la fuerza motora” (íbidem).

Un tipo de poesía llamado amor udrí se desarrolló en Iraq dentro de la tribu Banu Udra que se desplazaba por la parte central de la Península Arábiga (Gómez Renau, 2011, p. 62). Se puede decir que fueron los representantes de esta tribu quienes comenzaron la “moda” de enamorarse de una sola mujer, de la que estaban separados, a la que alababan en canciones de amor y por la que finalmente morían. El esquema de amor siempre era similar: los amantes crecían juntos y con los años nacía un sentimiento entre ellos. La razón de la separación era generalmente el hecho de que la amada era prometida a otro hombre o ya estaba casada, y por lo tanto se volvía inaccesible para el poeta que la adoraba. El sentimiento entre los amantes era, por lo tanto, un amor puro, lleno de alabanza, carente de cualquier elemento de erotismo y de cualquier contacto físico. Ya que la amada era para el amante el fruto prohibido debido, más a menudo, a un parentesco cercano (eran sus primos o medias hermanas), el hecho de que el sentimiento estuviera desprovisto de elementos eróticos era motivo de orgullo, dado que de lo contrario el amor estaría manchado (ibídem). La pureza de este amor se inspiraba en la admiración de la belleza de la amada: la belleza física y espiritual. Sin embargo, por otro lado, el sentimiento insatisfecho y el deseo insaciable llevaban al amante a la locura y finalmente a la muerte.

Los poetas que cultivaban la lírica de amor udrí eran muy numerosos y pertenecían a diferentes tribus independientemente de las condiciones sociales. Cantando su amor por la amada, como dice Sobh “creían que en la mujer existía una potencia mágica y unas ondas que influían en el alma y en el cuerpo simultaneamente” (Sobh, 1995, p. 151). Por tanto, se puede decir que la poesía amorosa llamada “udrí” se caracterizaba sobre todo por la pureza del sentimiento y la estética en su expresión. Este sentimiento fue sublime y elevado por la renuncia y el dolor. Se creía que “cuando ellos aman, mueren”



(Gómez Renau, 2011, p. 61) según lo cual los poetas “morían” por el amor ideal, mucho más profundo que el amor físico.

Podemos ver este motivo en el poema del poeta andaluz Qays bin al Mulawwah, llamado “loco por Layla”

Por una como Layla, los hombres se matan.  
Cierto es, por ella estoy desesperado.  
¡Oh amigos míos!, si me alejan de ella, acercadme  
el ataúd y la mortaja, y para mí pedid misericordia. (Alkhalifa, 1998, p. 52)

Un elemento importante del amor udrí fue la misma amada, cuya figura entró en el canon de la poesía andaluza. La amada aparecía básicamente en la distancia y estaba fuera del alcance de un amante que no tenía forma de otorgarle caricias. Era un objeto que no podía llenar ni disfrutar, pero del cual el amante estaba dolorosamente separado. Los poetas que cultivaban este género de poesía lírica mencionaban invariablemente en sus canciones las características que debían tener sus elegidas. Ella debe ser distante y admirable, joven y bonita. La mujer debe ser tan brillante como la mañana, para que se vea que vive escondida y aislada. “Tan blanca es su cara, que quando contemplas sus perfecciones, ves tu propio rostro sumergido en una claridad” (Rabbihi de Córdoba)<sup>5</sup>. Con referencia a los aspectos físicos, la amada debe ser delgada, brillante, con hermosos pechos, con cabello negro como el carbón, con la espalda recta, con piernas que recuerdan los esbeltos brotes de palma, con los ojos desarmados y brumosos como los ojos de una gacela. Sus dientes deben ser brillantes como diamantes, las encías oscuras y los labios del color del vino maduro. Sus caderas deben ser como dunas, ya que despiertan emociones sensuales y gran lujuria de los hombres (Gómez Renau, 2011, p. 63). „Se diría que sus caderas eran un montón de arena sobre el que se cimbreaba la caña del talle” (B. Hani de Elvira).

Así el poema de Ben Sal de Sevilla, uno de los poetas andaluces ilustra a la amada:

Ojos en cuyo ataque las seducciones  
Tienen la mejor parte,  
Disparáis y todo yo soy vulnerable  
A vuestras flechas certeras.

---

<sup>5</sup> Esta y la siguiente cita provienen de *Poemas arabigoandaluces*. (Ed.) Espasa Calpe, Madrid (1940, p. 112); traducidos por E. García Gómez como La tez blanca y Escena de amor.

Los consejos del censor se oyen  
Más no se aceptan.  
Amo su rostro de aurora,  
Su saliva como el vino y sus ojos como corza;  
Es una gacela y su boca es una margarita  
Como las que pastan en el desierto.  
Gacela, toma mi corazón como morada,  
Pues eres forastera entre los hombres,  
Y pasta en mí pues son mis lágrimas agua fresca  
Y mis entrañas, fértiles prados.  
Entre sus labios rojos y sus ojos negros  
Están la vida y la muerte;  
Las aguas de la timidez riegan  
En su mejilla la rosa de la vergüenza  
Que planto yo con la mirada  
Y recojo con la esperanza.  
En sus lánguidos ojos vive un sueño,  
Que hace velar a los ojos del melancólico  
Y en su cadera, una rotundidad  
Que agudiza la inteligencia del prudente.

Lleva hacia el ardor del reproche  
Los dientes de granizo de su boca y se encienden;  
Si la besase, mis suspiros  
Derretirían ese hielo.  
Dobla su cuello de muchacha de turgente pecho  
Al que no adorna más que la esbeltez;  
Por la esquivez de esta gacela de voz melodiosa  
Y por el cimbrar de esta rama flexible  
Corre el arroyo de mis lágrimas y se inclina mi talle.  
¿Eres acaso una hurí que ha enviado Ridwan  
como prueba de la existencia del paraíso?  
Los corazones se rompen por tu causa  
Y dice: No es un ser humano.  
La dicha es una enferma que ha muerto  
Por culpa de la distancia, madre de las penas;  
Purifican mi amor las aflicciones,  
¡Las cosas del amor son bien extrañas!  
Diríase que mi pasión es sándalo  
Que con el fuego de la ausencia expande su perfume  
Es tu hermosura extraordinaria,  
Como también mi llanto es excesivo.

La pasión para mí es un todo unido  
Mientras mis lágrimas se dispersan.  
Escucha a un esclavo obediente  
Que canta para que desobedezcas a los espías  
Este espía, ¡que mal pensado!  
¿y qué si el hombre levanta sospechas?  
Señora mía, ea, hagamos  
Eso que piensa el espía”

(Bolado, Corrientes, et al., 1998, p. 69)

No menos vívida descripción de la amada nos dio el poeta andaluz Hazim al-Qartayanni que muestra el ideal de mujer en una de sus canciones de amor:

Si la describes de arriba abajo es una luna sobre una rama, sobre un montón de arena. Y, si la miras de abajo arriba es un montón de arena sobre el cual se yergue una rama, sobre la cual luce una luna entre las tinieblas. (Gómez Renau, 2011, p. 64)

Como se puede ver, en el mundo árabe, también en Andalucía, la expresión de la mayor belleza femenina era el contraste entre la curvatura de la cadera y la cintura delgada y frágil. La culminación de esta belleza era un rostro brillante rodeado de cabello negro, en el que brillaban dientes blancos entre los labios carmines. No deja de tener importancia que la mujer fuera comparada con la luna llena, que simboliza la fertilidad. Recordemos que tal presentación en la poesía de una mujer que era adorada a distancia lo cual es un rasgo característico de amor udrí. Gómez Renau lo comenta de manera interesante:

Estos poemas representan una estética determinada por una metaforización sucesiva que agrupa ciertas partes concretas del cuerpo femenino con adjetivaciones próximas a la percepción de los sentidos. Predomina la estética del contraste y de manera fundamental el carácter luminoso de la mujer. (Gómez Renau, 2011, p. 64)

El aspecto característico del amor udrí era que la amada podía ser indeliberante o cruel a su amante y cualquier comportamiento suyo era recibido con agradecimiento por parte del poeta. Si ella no respondía a sus sentimientos, podría ser calumniada por él. Para mostrar su crueldad los poetas utilizaban las comparaciones con el basilisco, la salamandra, la espada o la guerra.

Sin embargo, hay que recordar que en la lírica del amor udrí el placer del amante no residía en la satisfacción sino en esperarla.

Por lo tanto, se puede decir que el amor udrí, que llegó a España de Arabia, a través de las arenas del desierto del norte de África, y que floreció en Andalucía, fue la única lírica amorosa. La amada era un objetivo inalcanzable, un objeto de deseo espiritual y sensual, pero este último aspecto se mostraba como una fuente de dolor y sufrimiento. En este concepto, el amante se convertía en un loco, porque por un lado se jactaba de su moderación y su falta de poder para cumplir sus pasiones, y por otro lado, incapaz de realizarse en materia corporal moría de deseos anhelantes e insatisfechos. Este motivo volverá en la poesía provenzal y en la renacentista.

El concepto de amor udrí cambió cuando el califato pasó de las manos de la dinastía omeya a la dinastía abásida. Mientras que durante el reinado de la primera dinastía la tradición beduina seguía viva, durante el gobierno de esta última – despótica y pegada a las autoridades – la poesía tradicional de los nómadas de Arabia perdió su razón de ser (Gómez Renau, 2011). El amor de los poetas ya no era el sentimiento de los beduinos libres y el amor por la belleza, sino un canto de esclavos. Los poetas ya no conocían el sol ni el desierto de Arabia, sino solo las estrechas calles de Córdoba, las paredes del palacio y las paredes de los harenes. Bajo la regla abasí, el concepto de amor se apartaba de la pureza que distinguía al amor udrí y permitía la plena realización de los deseos eróticos. Esta poesía ya no correspondía a los supuestos del amor platónico, en los que la belleza espiritual y física era la generadora del amor. Como escribe Gómez Renau: Los versos son más versátiles y se diferencian del anterior por el tono galante, malicioso y realista de su concepción del amor hacia la amada. Son versos que rezuman sensualidad impregnada de una dormida lujuria (Gómez Renau, 2011, p. 66).

La mujer siguió siendo el objeto de esta poesía, pero jugaba un papel completamente diferente al anterior. Era llamada “cantora” y era un elemento muy importante de la sociedad de la corte que aparecía durante el gobierno de los abasíes. El amor de los beduinos, el amor de los nómadas cambió de carácter y se convirtió en amor cortés, sublime y artificial. La mujer de una auténtica amante pasa a convertirse en un ser completamente inaccesible e inalcanzable. A partir de ese momento era objeto de la imaginación en mayor medida que la figura real de carne y hueso. Ella era objeto de un amor no correspondido e imposible de lograr. Paradójicamente, esta función era desempeñada por esclavas, que de hecho, eran inaccesibles para los amantes potenciales porque si el coito con ellas podría entrar en juego, las relaciones reales de pareja ya no, debido a su bajo estatuto social. Sin embargo, fue en esa

época cuando la amada empezaba a ser llamada “mi señor” así como “said” en las canciones de los poetas de Arabia, lo que es una clara referencia a “mi señora” en el amor cortés provenzal (ibídem).

La lírica arabigo-andaluza, y especialmente el amor udrí, alcanzó su madurez a fines del siglo X y en el siglo XI. Sus más grandes poetas eran principalmente los de Córdoba y Sevilla. Sin embargo, el mayor crecimiento del amor udrí tuvo lugar en la época de los Reinos de Taifas cuando cada rey tenía su especialidad poética. Se puede decir también que “Córdoba se convirtió en una pequeña Bagdad y las capitales de otros reinos se convirtieron en pequeñas Córdoba. Ahí brillaba la poesía en su más importante manifestación” (ibídem, p. 67).

Curiosamente, entre los creadores de amor udrí en la Península Ibérica, también se pueden encontrar mujeres. Una de las poetisas más famosas era sin duda Wallada (Wallada bint al-Mustakfi, 1001-1091), princesa de Córdoba, hija de uno de los últimos califas omeyas Muhammad III de Córdoba. Se hizo famosa por establecer el “salón literario” en Córdoba, que fue punto de encuentro de famosos poetas y músicos andaluces, y enseñó a mujeres ansiosas de aprender, incluidas esclavas. Su relación a largo plazo con el poeta Ibn Zaydun, que terminó en la separación de los amantes, ha pasado a la historia. La segunda poetisa andaluza muy famosa fue Umm al-Kirām bint al-Mu'tasim (1051-1091) conocida como Umm al-Quiram (la madre del Quiram). Ambas mujeres crearon poesía amorosa, que hasta el día de hoy deleita con su belleza, sutileza y pasión al expresar sus sentimientos (Bielawski, 1968).

Lo fenomenal en la poesía de amor udrí es que no termina su vida con la caída de Granada, el último reino árabe en la Península Ibérica. Tuvo una interesante evolución, desde la canción de los nómadas, los hijos del desierto, hasta los poemas recitados en las cortes. Fue esta evolución la que causó que este amor, pasando de la sensualidad al platonismo, penetrara en el verso provenzal y cuando las canciones de los trovadores fueron perdiendo fuerza, renació en la poesía cortés, primero en Italia en la época del Renacimiento y luego en España, en el Siglo de Oro.

## **Bibliografía**

- Bielawski, J. (1968). *Historia literatury arabskiej. Zarys*. Wrocław: Ossolineum.  
Bolado, A. & Corrientes, F. (1998). *Poesía Árabe Clásica*. Madrid: Mondadori.

- De Rougemont, D. (1999). *Miłość a świat kultury zachodniej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Ferdousi, A. (2017). *Dywan wschodni. Wybór arcydzieł literatury egipskiej, asyry-babilońskiej, hebrajskiej, arabskiej, perskiej i indyjskiej*. Poznań: Zysk i Ska.
- Francisco Reina, M. (2007). *Antología de la poesía andalusí*. Madrid: Edaf.
- García Gómez, E. (1940). *Poemas arábigoandaluces*. Madrid: Espasa Calpe.
- Levi-Provençal, E. (2006). *Cywilizacja arabska w Hiszpanii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog.
- Miłkowski, T. & Machcewicz, P. (1998). *Historia Hiszpanii*. Wrocław: Ossolineum.
- Ramírez del Río, J. (2002). *La orientalización de al – Andalus. Los días de los Árabes en la Península Ibérica*. Sevilla: Edición de Universidad de Sevilla.
- Sobh, M. (1995). *Poetisas arábigo-andaluzas*. Diputación Provincial de Granada. Granada.
- Tuñón de Lara, M., Valderón Barque J. & Domínguez Ótriz A. (2007). *Historia Hiszpanii*. Kraków: Wydawnictwo TAIWPN Universitas.
- Von Schack, A.F. (2000). *Poesía y arte de los árabes en España y Sicilia*. Biblioteca Virtual Universal.

**Artículos en línea:**

- Alkhalifa Saleh, W. (1998). Amor, locura, muerte. Las dos caras del amor en la tradición árabe. *Al-Andalus-Magreb* 6, 1998, 47-76. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Gómez Renau, M. del Mar (2011): La poesía amorosa árabe y su influencia en al-Andalus. *Anuario de Lingüística Hispánica*, XXVII, 57-69.

## “A cancer on the planet”: Mountaintop Removal and Environmental Crime in Jonathan Franzen’s *Freedom*

„Rak toczący planetę”:  
Mountaintop removal (ścinanie szczytów górskich) i przestępstwa  
przeciwko środowisku w powieści *Freedom* Jonathana Franzena


Barbara MICELI<sup>1</sup>  
Uniwersytet Gdański

### Summary

The American novelist Jonathan Franzen has always shown a great interest for the environmental problems, mainly in his masterpiece *Freedom* (2011) and in the essay “My Bird Problem” (2005). *Freedom*, which recounts three decades of the Berglund family, sees its main character dealing with the environmental themes for his work. Walter is a lawyer who is actively engaged in environmental causes, but the one that occupies most of the novel, is the support of an organization called “Cerulean Mountain Trust”, which aims at saving the cerulean warblers, a small species of songbird, creating a “birds’ sanctuary” in West Virginia. The honorable cause is actually moved by Vin Haven, a Texan millionaire tycoon who wants to implement an extractive coal strip mining operation and afterwards build the birds’ sanctuary as a remedial move. The aim of this paper is to analyze the novel to extract Franzen’s fictional depiction of actual environmental crimes in order to shed light on harmful practices such as the mountaintop removal.

**Keywords:** Franzen, Mountaintop removal, ecocriticism

---

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-5152-4347>.

### Streszczenie

Amerykański pisarz Jonathan Franzen zawsze wykazywał duże zainteresowanie problemami środowiskowymi, szczególnie w swoim arcydziele *Freedom* (2011) oraz w eseju „My Bird Problem” (2005). Powieść *Freedom* opowiada o dziejach rodziny Berglund, a swego głównego bohatera ukazuje jako szczególnie zaangażowanego w sprawy ochrony środowiska. Walter jest prawnikiem, który aktywnie angażuje się w sprawy środowiskowe. Większość powieści jednak koncentruje się na zagadnieniach wsparcia organizacji o nazwie „Cerulean Mountain Trust”, która ma na celu uratowanie lasówki niebieskiej (cerulean warblers), gatunku małego ptaka śpiewającego i w tym celu stara się stworzyć „rezerwat ptaków” w Zachodniej Wirginii. Przedstawiony został także Vin Haven, milioner z Teksasu, potentat naftowy, który pragnie wdrożyć odkrywkowe wydobywanie węgla, a następnie stworzyć rezerwat ptaków jako środek naprawczy. Celem niniejszego artykułu jest przeprowadzenie analizy powieści w kierunku wypuklenia sposobu przedstawienia przez Franzena rzeczywistych przestępstw przeciwko środowisku, aby rzucić światło na szkodliwe praktyki, takie jak górnictwo szczytów górskich.

**Słowa kluczowe:** Franzen, Mountaintop removal, ścinanie szczytów górskich, ekokrytyka

## 1. Introduction

The main character of what has been defined as the masterpiece of the so-called “Obama Era” (Secher, 2010), *Freedom* (2011), is described by the author Jonathan Franzen as “greener than Greenpeace” (Franzen, 2011, p. 3) from the very first lines. Walter Berglund is a middle-aged man from Minnesota that the reader gets to know from his college years and follows through three decades of his private and national history. Several Presidents with their load of promises and resulting disappointments follow one another in the background, while Walter leads his life of upright family man, raising his children Jessica and Joey and trying to pass down to them his strong morals. Until his marriage enters a deep and apparently irreversible crisis, and his wife Patty cheats on him with his best friend Richard, a rock musician who refuses the idea of having a regular and predictable life, let alone a family. To this love triangle, at a certain point of the novel, the author adds as a chemical element, to quote a metaphor from Goethe’s *Elective Affinities*, Walter’s young Indian assistant Lalitha, who becomes, after a long period of silent but quite visible adoration, the mistress of her boss.

Walter is a lawyer who is actively engaged in environmental causes and works for the Nature Conservancy, but his main ‘mission’ is the support of an organization called Cerulean Mountain Trust (Franzen, 2011, p. 269), which aims at saving the cerulean warblers, a small species of songbird, creating a ‘birds’ sanctuary’ in West Virginia. The honorable cause is actually moved by Vin Haven, a Texan millionaire tycoon who wants to implement an



extractive coal strip mining operation, or mountaintop removal (MTR), and afterwards build the birds' sanctuary as a remedial move to an action that can be defined as a consequence of what Louise Westling would describe as the “disastrous impulse born of the will to master nature” and turn it forcibly “to human purposes by advancing technologies and burgeoning populations, which have now brought us to what many fear is the brink of global ecological collapse” (Westling, 2014, p. 1). Walter is perfectly aware of Haven's move, yet he submits to it anyway, following what Mirian Carballo defines “the generalized tendency to proceed with decisions that are initially harmful to the environment, finding justification in later aims that purport to be morally sound” (Carballo, 2016, p. 157). The character of Walter shows very strict moral standards that consequently reflect on his relationship with nature. He is concerned about pollution, so that he questions himself on which car to choose, how to recycle batteries, or whether it is necessary or not to get milk delivered in glass bottles (Franzen, 2011, pp. 4-5). Walter is even defined bizarre by his son Joey for his obstinacy in riding a bicycle to work even in blizzards, for his disapproval of paper towels and, of course, for his obsession for birds, such as the already mentioned cerulean warbler. These animals are a reason of great concern for him, since “the birds don't count for anything, it's all about the human interest” (Franzen, 2011, p. 595). In his embraceable opinion, “every species has an inalienable right to keep existing” (Franzen, 2011, p. 274), which confirms the principle through which “other living beings have a right to existence outside of their service to humans” (DeLuca, 2007, p. 33).

Walter's character seems to follow the Bakhtinian notion that, in order to understand one's own physicality and existence, he must “pay attention to life” (Murphy, 2013, p. 10). The need to be “ethically grounded and morally justifiable” (Murphy, 2013, p. 11), which constitutes for Bakhtin the unity of “answerability”, is almost an obsessive feature in Walter's personality, especially in his relationship with nature, which is dominated by the constant respect and attention for rules and norms. Franzen's novel is also the embodiment of another Bakhtinian principle, that of “transgression”, which is the attempt to “speak for nature” (Murphy, 2013, p. 11), since nature, as Christopher Manes claims, “is silent in our culture” and “the language we speak today [...] veils the processes of nature with its own cultural obsessions, directionalities, and motifs that have no analogies in the natural world” (Slovic, 2003, p. 160). So, why is he described by the press, at a certain point

of the novel, as “conniving with the coal industry” (Franzen, 2011, p. 3)? And what is exactly MTR, and why is it considered an environmental crime?

## 2. Mountaintop Removal and its Discontents

Mountaintop removal is a practice that takes place in Appalachian States, and especially in West Virginia, where the fictional millionaire tycoon Vin Haven plans on starting his operation. The Appalachian hardwood forest, as Franzen remarks in the novel, “was one of the most biodiverse temperate ecosystems, home to a variety of tree species and orchids and freshwater invertebrates whose bounty the high plains and sandy coasts could only envy” (Franzen, 2011, p. 423). This land, nonetheless, apparently “had betrayed itself”, resulting rich in extractable resources, and hence it had been soon populated by “imported workers to the margins” and “too large families” (Franzen, 2011, p. 423).

The practice of MTR consists in “removing the top of a mountain with explosives and earth moving machinery to uncover the coal seams contained in the mountain” (Copeland, 2004, p. 9). The site chosen can be put under several of such operations, and each time trees are stripped and “still more mountain is blown up and pushed aside to expose a lower layer of coal” (Shapiro, 2010, p. 2). The effects on the environment are, of course, devastating:

Rubble and knocked trees and fly rock tumble offsite into adjacent forest. Runoff silt clogs thousands of miles of mountain streams. And hundreds of miles of streams are [...] completely buried under debris. Aquifers are cracked by blasting, wells dried up or poisoned. Flash floods run off the stripped mountaintops. Landslides slip from unstable slopes. Heavy metals and other toxins leach out of slurry ponds and valley fills. Blackwater spills kill or impair everything living downstream (Shapiro, 2010, p. 3).

Nonetheless, the environment is not the only entity damaged by MTR, because strip mining “devastates the communities down in the hollows between the mountains, where home, schools, and churches are clustered” (Shapiro, 2010, p. 3), also because of the coal dust and the chemicals used in coal processing. Franzen explains the high toxicity of the practice, saying that it is inevitable that when coal is dug up “you also unearthed nasty chemicals like arsenic and cadmium” and even if one tries to dump the poison back into

underground mines it finds the way of “seeping into the water table and ending up in drinking water” (Franzen, 2011, pp. 418-9).

Another effect on people is the presence of overloaded coal trucks which not only destroy the roads, but often kill people in car accidents. It is probably the collision with a coal truck that causes the death of Lalitha towards the end of the novel.

The possible gain in economic terms is something that does not touch the families living in those places, since “the wealth extracted from these mountains through logging and mining has long flowed out of the region” (Shapiro, 2010, p. 3). This is an aspect that Franzen does not neglect to mention in the novel, and Walter and Vin Haven need to find a way to silence the protests and relocate the “two hundred or so families” of Forster Hollow, “most of them very poor, who owned houses or trailers” (Franzen, 2011, p. 369) within the land of the future warbler park. Their strategy is to bribe them with money, which works with many of the families but not with the character of Coyle Mathis. The man embodies “the pure negative spirit of backcountry West Virginia”, which consists in “disliking absolutely everybody” (Franzen, 2011, p. 370). Nevertheless, Lalitha succeeds in convincing him with an offer made by Vin Haven in association with a company that aims at constructing a body armor plant nearby (Franzen, 2011, p. 378).

What happens in these contexts is that nature and humans are conjoined “in very specific ways” (White, 2014, p. 64), reproducing, substantially, a model based on the colonial extractivist model, with an economic and environmental inequality that usually brings no gain for people living in those places (Carballo, 2016, p. 173). People working at such projects, oftentimes do not realize the extent of the damage they are causing to the environment and the people, and are moved, as in Walter’s case, by what Andrew Brennan defines as a “precautionary approach” (Brennan, 2005, p. 31). In *Freedom*, such approach consists in damaging the mountains in West Virginia, exploiting the land until the very end, in order to turn it into a natural reserve for an endangered species of birds. Hence, an “apparently benign policy prescription one day” that “may lead to disaster the next” (White, 2008, p. 52). What happens to Walter is that “without any intentional corruption, dishonesty or manipulation” (Brennan, 2005, p. 22) he loses touch with the reality of what he is doing, or with the impact his project will have on people and nature. He defends the project and believes in it, even when newspapers such as the *New York Times* write editorials against MTR:

“Nobody state, federal or private wants to touch a project that involves sacrificing mountain ridges and displacing poor families from their ancestral homes. They don’t want to hear about forest reclamation, they don’t want to hear about sustainable green jobs. Wyoming County is very, very empty – the total number of families directly impacted by our plan is less than two hundred. But the whole thing gets turned into evil corporations versus the helpless common man” (Franzen, 2011, p. 267).

He realizes the extent of the damage he is going to cause, and the paradoxical nature of his enterprise, when he succeeds in getting all the permission he needs:

He’d finally succeeded in enabling the obliteration of dozens of sweet wooded hilltops and scores of miles of clear-running, biotically rich Class III, IV, and V streams. To achieve even this, Vin Haven had had to sell off \$20 million in mineral rights, elsewhere in the state, to gas drillers poised to rape the land, and then hand over the proceeds to further parties whom Walter didn’t like. And all for what? For an endangered-species “stronghold” that you could cover with a postage stamp on a road-atlas map of West Virginia (Franzen, 2011, p. 368).

Walter is finally open-eyed about the project and its consequences when it is too late to put an end to it. Yet, is Mountaintop removal a crime in a legal sense?

### **3. MTR and Green Criminology**

Mountaintop removal, harmful as it is, does not represent a crime. Nonetheless, its approval is regulated by norms that are actually not particularly strict. These norms date back to the 1970s, when the Surface Mining Control and Regulation Act (SMCRA) was issued (Mayes, 2018). An update of such rule was realized by the Obama administration in 2016 through the Stream Protection Rule, which became effective on January 19<sup>th</sup>, 2017 (Jordan, 2017).

The Stream Protection Rule aimed at improving the protection of water quality, providing new guidelines for limiting the damages on the environment and especially the pollution of rivers and streams with heavy metals. Moreover, the rule guaranteed that the lands used for mining operations were restored to the condition of before the operation was conducted through the plantation of native trees and vegetation by the coal mining companies (Mayes, 2018). Yet, the bill had a very short life, since one of the first actions accomplished by

Donald Trump as a President was to sign the repeal of the rule, *de facto* re-establishing old and obsolete norms that do not take into consideration the latest scientific research on the effects of MTR.

Mountaintop removal, hence, is not a crime in a legal sense, but it is connected to the concept of green criminology since “the justification for legal and illegal actions around environmental and animal issues relates to perceptions that many presently legal activities in fact constitute crimes against nature [...]” (White, 2013, p. 39). This definition covers all those practices that are harmful to humans, environment and nonhuman animals, which sometimes are endorsed by the state, corporations or other powerful actors (White, 2013, pp. 5-8). These actors belong to “particular social power contexts”, as the already mentioned corporations or upper-class stakeholders (White, 2008, p. 19). In *Freedom*, the figure of Vin Haven embodies perfectly this description. Indeed, he is defined as a “mega millionaire” (Franzen, 2011, p. 233), a bird-lover, and personal friend of Bush, Cheney and their wives, who “had accumulated a nine-figure fortune by profitably losing money on oil and gas wells in Texas and Oklahoma” (Franzen, 2011, p. 262). Haven has also “ties to the nonrenewable energy industry” so he sees “an opportunity to partner with coal companies” (Franzen, 2011, p. 263). Nonetheless, private actors such as him are seen as the only hope to promote conservancy. According to Walter:

“[...] the land is disappearing so fast that it’s hopeless to wait for governments to do conservation. The problem with governments is they’re elected by majorities that don’t give a shit about biodiversity. Whereas billionaires do tend to care. They’ve got a stake in keeping the planet not entirely fucked, because they and their heirs are going to be the ones with enough money to enjoy the planet. The reason Vin Haven started doing conservation on his ranches in Texas was that he likes to hunt the bigger birds and look at the little ones. Self-interest, yeah, but a total win-win. In terms of locking up habitat to save it from development, it’s a lot easier to turn a few billionaires than to educate American voters who are perfectly happy with their cable and their Xboxes and their broadband” (Franzen, 2011, p. 266).

The novel gives a very vivid idea of the “continual, cumulative desire to develop and exploit the planet’s remaining resources” of these powerful actors that exacerbates the problems related to “the mass commodification of scant natural resources and the concomitant environmental destruction” (Tally and Battista, 2016, p. 5).

The logic behind this mindset is that of capitalism, whose imperative is to expand. Such imperative implies the necessity to use nature and remaking it

“biologically and physically” (White, 2013, p. 84), while environmental protection would necessitate the shutting out of destructive industries such as the coal mining one (DeLuca, 2007, p. 34). Nonetheless, the interests of people and nature are not always coincident, and “there are always going to be conflicting interests and conflicting rights” (White, 2013, p. 37) and “moving beyond self-interest is difficult, given the domination of modern ethical and political theory by the conception of the rational and self-interested actor” (Brennan, 2005, p. 23). So, what remains is the core relationship between man and nature, a relationship that the novel explains in all its complexity.

#### 4. Man as “a cancer on the planet”

The approach of Walter towards nature goes against what has been defined “humanist orientation”. It consists in considering the environment as a “context and restraint for humans”, who lose all sense of perspective and “succumb to the fatal illness of species solipsism” where man is “the measure of all things” (DeLuca, 2007, p. 49). A similar approach causes the already mentioned issues related to the commodification of natural resources, regardless of the harm caused to other species, and produces the conviction that people have the right to dominate and control nature and to “humanize, civilize and spiritualise” it (Dixon, 2010, pp. 7-8).

Walter has a totally opposite conception of what is men’s role within the natural context. His obsession since youth, as the novel shows in the first chapters, is overpopulation. As a young man, the protagonist is involved with the Club of Rome, an association which seeks for “more rational and humane ways of putting the brakes on growth than simply destroying the planet and letting everybody starve to death or kill each other” (Franzen, 2011, p. 151). When inquired about the function of the club, Walter uses a medical metaphor to explain why overpopulation is so dangerous:

“It’s a group of people who are challenging our preoccupation with growth. I mean, everybody is so obsessed with growth, but when you think about it, for a mature organism, a growth is basically a cancer, right? If you have a growth in your mouth, or a growth in your colon, it’s bad news, right? So there’s this small group of intellectuals and philanthropists who are trying to step outside our tunnel vision and influence government policy at the highest levels, both in Europe and the Western Hemisphere” (Franzen, 2011, p. 152).

His interest in the overpopulation issue does not disappear with time, even if, apparently, it has the same bad fame as MTR:

“[...] Overpopulation was definitely part of the public conversation in the seventies [...]. And then suddenly it was gone. Became just unmentionable. Part of it was the Green Revolution—you know, still plenty of famines but not apocalyptic ones. And then population control got a terrible name politically. Totalitarian China with its one-child policy, Indira Ghandi doing forced sterilizations, American ZPG getting painted as nativist and racist. [...] And the problem became this cancer that you know is growing inside you but you decide you’re just not going to think about”. (Franzen, 2011, p. 276).

But the climax of his criticism, and the use of the same metaphor once again, is reached in a famous speech, arguably the most quoted section in the novel, that he delivers when the project of the birds’ sanctuary fails, due to the protests of the people living on top of the mountain that should be removed, and the press accuses him of being exactly what he is not, somebody who wants to exploit the environment for money:

“WE ARE ADDING THIRTEEN MILLION HUMAN BEINGS TO THE POPULATION EVERY MONTH! THIRTEEN MILLION MORE PEOPLE TO KILL EACH OTHER IN COMPETITION OVER FINITE RESOURCES! AND WIPE OUT EVERY OTHER LIVING THING ALONG THE WAY! IT IS A PERFECT FUCKING WORLD AS LONG AS YOU DON’T COUNT EVERY OTHER SPECIES IN IT! WE ARE A CANCER ON THE PLANET! A CANCER ON THE PLANET!” (Franzen, 2011, p. 609)

Man is the cancer of the planet because, quoting again DeLuca, he has fallen in the trap of species solipsism. But the environmental consciousness is always rooted in more personal matters. Franzen had already ideally given a hint of what were his reasons to fight for a more eco-friendly life in 2005 with the essay “My Bird Problem”, published for the first time on *The New Yorker*, and later as a chapter of his memoir *The Discomfort Zone: A Personal History* (2006). The author’s “bird problem”, as he explains, is feeling “inconveniently obliged” (Franzen, 2006, p. 164) to take care of the world in the present, not only because it might fall apart in the future.

The essay is the account of Franzen’s passion for bird watching, an activity he took on after his mother’s death. The author also explains how nature, consequently, had become for him “the place where birds were” (Franzen, 2006, p. 181). Yet, his fascination and respect for those animals,

which he transfers to the character of Walter, is not to be considered as an abstract feeling, rather as a metaphor of something personal. The idea behind *Freedom* and especially “My Bird Problem” is that everything a human being respects or loves in nature and the animal world always stands for something else. An example of this statement is the extensive account made by the writer of his failed marriage with his first wife, which is often compared to a “little planet” (Franzen, 2006, p. 164). This planet, which flourishes beautifully in the first years of marriage, especially because its two inhabitants are content with their reciprocal presence and do not feel the need of anything or anyone else, gets torn and ruined whenever these two people start to perceive each other’s presence as ‘polluting’ for their little planet. It becomes overpopulated, although only two people live in it, so that when Franzen’s wife decides to leave, he thinks she is “ready to escape the pollution of her living space by me” (Franzen, 2006, p. 167). Besides the environmental metaphor, this is another element that Franzen and Walter share: the impossibility to preserve their little matrimonial planet, a failure that causes separations and betrayals.

Another feature of both the novel and the essay is the already mentioned concern with overpopulation. To Walter, this is a major preoccupation, since, as Carballo claims, “his green commitment is more an individual project than an eco-social one, a way of stopping humans from spreading” (Carballo, 2016, p. 171). What people can do to reverse population growth is changing the mindset related to having children:

“We just want to make having babies more of an embarrassment. Like smoking’s an embarrassment. Like being obese is an embarrassment. Like driving an Escalade would be an embarrassment if it weren’t for the kiddie argument. Like living in a four-thousand-square-foot house on a two-acre lot should be an embarrassment.”

“Do it if you have to,” Lalitha said, “but don’t expect to be congratulated anymore.’ That’s the message we need to spread”. (Franzen, 2011, p. 277).

This is true until Walter believes that he has contributed more than enough to overpopulation giving birth to his children Jessica and Joey, now young adults, but again, when he falls in love with Lalitha, he feels ready to give birth to another child. This is an idea that the young assistant refuses totally, since she shares the opinion that overpopulation is the worst problem on earth, until she agrees to get pregnant but dies before the project can be achieved.



Franzen’s experience is somehow similar to that lived by his character. At the beginning of the essay, when he attends a talk given by Al Gore about global warming, he thinks that his major effort towards the safety of the environment is not having kids (Franzen, 2006, p. 164). The already mentioned “little planet” did not require the presence of children, but when the author meets a Californian writer and falls in love with her, suddenly his human desire to reproduce becomes unbearable, but it clashes with the woman’s firm belief that she does not want to be a mother (Franzen, 2006, p. 185).

So, after all the sentimental ordeals, and the death of a mother with whom the author had a complex relationship, what remains is his passion for bird watching. Again, it is not moved by a purely aesthetic interest, and not even by an idealistic one. Birds too, after all, are something with which the author feels an instinctive bond for their love of solitude. He writes, “what I felt for them was beyond love. I felt outright identification” (Franzen, 2006, p. 189). So, in a reality where environmental problems, and sometimes even personal ones, are without a solution, what both the author and his character do is using their deepest feelings for nature to try to improve at least a tiny part of their living space.

## 5. Conclusions

What made *Freedom* an extremely successful book, and the symbol of an era, is the fact that its closure wipes off any disillusionment and gives a hope for the future. Walter, eventually, after the death of Lalitha and the failure of his project with the millionaire tycoon, succeeds in saving his own “little planet”. His wife comes back, and they resume their life together, finally free from the “pollution” they both used to intoxicate their marriage with. Walter succeeds in another project as well, that of creating a birds’ sanctuary, a preserve named after Lalitha (Franzen, 2011, p. 706).

The halo of hope that pervades the end of the book might be read also as the consequence of the climate of trust in a better political atmosphere that the author, and many other writers, felt in that period. What preceded it is summed up by Walter when he expresses his opinion, probably the author’s, on how the recent environmental policies had been totally useless:

“Clinton had done less than zero for the environment. Net fucking negative. Clinton just wanted everybody to party to Fleetwood Mac. ‘Don’t stop thinking about tomorrow’? Bullshit. Not thinking about tomorrow was exactly what he

did environmentally. And then Gore was too much of a wimp to let his green flag fly, and too nice a guy to fight dirty in Florida” (Franzen, 2011, p. 272).

The reason to harbour a new enthusiasm after years of stasis, politically speaking, comes in the form of a bumper sticker that Walter attaches to his hybrid Japanese car at the end of the novel (Franzen, 2011, p. 682). The sticker depicts the face of the then candidate Barack Obama, the core of the hope many Americans had, at the time Franzen was writing the novel, of starting a new and more fulgid era, guided by an enlightened man who seemed able to promise even a more thoughtful environmental policy. Things did not go as expected, and even if Franzen believes that Obama was a good President, as he declared in an interview to the Italian newspaper *Il Corriere della Sera*, he cannot deny that he was quite inactive on the climate problem (Farkas, 2012). The novel itself shows that an immediate solution to the ecological issues is impossible, since, as Carballo claims, “the environmental problems are rooted in principles and practices that Americans will be very reluctant to relinquish” (Carballo, 2016, p. 171). Even a very slow change seems unlikely to happen, especially when all Walter’s efforts are useless. The very fact that Lalitha, Walter’s idealistic and passionate assistant, dies in a car accident towards the end of the book, and after the failure of the project she had so strongly supported, sounds almost as a metaphor of how the hope to change things and solve at least a small part of the environmental problem is bound to be disillusioned. Moreover, the accident is a sort of punishment that gives, as Harold Fromm puts it, “a new dimension to human hubris and the dream world of the mind in relation to the ineluctable materiality of the body” (Fromm, 2009, p. 2). All the hopes and the projects that the couple had, looking at a broader picture of life, must deal with the limited span of life and action a man, or a woman, can count on.

The function of the writer, in recounting the environmental crime in his novel, is that of a “mediator between the diverging forces of the natural and the cultural” (Benesch, 2009, p. 443). Moreover, Franzen’s aim seems to be that of raising awareness on the most urgent environmental problems of our time. It is not an isolated case, since, as Antonia Menhert notices, “while environmental crisis has continuously played an important role in science fiction, it also began to figure more prominently in novels” (Menhert, 2016, p. 47). The explanation of this new trend is quite simple. As David Mazer claims, the environment is itself a myth, “a ‘grand fable’, a complex fiction, a widely shared [...] and literally ubiquitous narrative” (Mazer, 2000, p. xii). So, it is impossible to exclude this narrative from the contemporary works of

fiction. While ecocriticism, as it is defined by Richard Kerridge, is “an attempt to change culture, and through culture change policy and behavior” (Kerridge, 2014, p. 362): perhaps a disguised intention of the author. Yet, as Nicole Seymour maintains, the novel, as an instrument, is charged with an even bigger task, since awareness alone is not producing any change in terms of behavior and environmental conscience (Kerridge, 2014, p. 363).

It is evident from this analysis that Franzen’s probably unconscious aim is wider than this. Both the novel and the essay show the unbreakable link between nature and human feelings. As Carballo states, “[i]n *Freedom*, the main theme is not the environmental problem, but rather Walter’s personal identity conflicts” (Carballo, 2016, p. 170), yet, “regardless of the personal matters invested in a cause, there are philosophical and ideological principles that are essential to understand and build in order to modify discourses and practice” (Carballo, 2016, p. 171). It is inevitable that these processes must go through one’s feelings and ideas, sometimes even if it only means finding a spot of idyllic and idealized reality in nature. Because, as Walter, the mouthpiece of his author, believes, “in nature things live or they don’t live, but it’s not all poisoned with resentment and neurosis and ideology. It’s a relief from my own neurotic anger” (Franzen, 2011, p. 297).

## **Bibliography**

- Battista, C.M. and Tally, R.T. (2016). *Ecocriticism and Geocriticism. Overlapping Territories and Spatial Literary Studies*. London: Palgrave MacMillan.
- Benesch, K. (2009). Writing Grounds: Ecocriticism, Dumping Sites, and the Place of Literature in a Posthuman Age. Orvell, M. and Meikle, J.L. *Public Space and the Ideology of Place in American Culture*. Amsterdam: Rodopi.
- Brennan, A. (2005). Globalisation and the environment. Endgame or a ‘New Renaissance’? Paavola, J. and Lowe, I. *Environmental Values in a Globalising World. Nature, Justice and Governance*. London: Routledge.
- Carballo, M. (2016). Ecozones of the North and the South. Anderson, M. and Bors, Z. *Ecological Crisis and cultural Representation in Latin America: Ecocritical Perspectives on Art, Film, and Literature*. Washington: Lexington Books.
- Copeland, C. (2004). Mountaintop Removal Mining. Humphries, M. *U.S. Coal: A Primer on the Major Issues*. Hauppauge: Nova Science Publishers.
- DeLuca, K.M. (2007). A Wilderness Environmentalism Manifesto: Contesting the Infinite Self-Absorption of Humans. Sandler, R. and Pezzullo, P.C. *Environmental Justice and Environmentalism. The Social Challenge to the Environmental Movement*. Cambridge: The MIT Press.

- Dixon, M.H. (2010). *Environmental Virtue Ethics: Core Concepts and Values*. Pavlich, D. *Managing Environmental Justice*. Amsterdam: Rodopi.
- Farkas, A. (2012, 4 November). 'Non mi sono mai illuso su Obama, per questo ho evitato la delusione'. Lo scrittore Franzen: era naif aspettarsi dei miracoli, ma è stato un buon presidente. *Il Corriere della Sera*.
- Franzen, J. (2011). *Freedom*. London: Fourth Estate.
- Franzen, J. (2006). *The Discomfort Zone: A Personal History*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Fromm, H. (2009). *The Nature of Being Human: From Environmentalism to Consciousness*. Baltimore: John Hopkins UP.
- Jordan, G. (2017, 17 February). Trump Signs Bill Repealing Obama-Era Stream Protection Rule. *Bluefield Daily Telegraph*.
- Kerridge, R. (2014). Ecocritical Approaches to Literary Form and Genre. Urgency, Depth, Provisionality, Temporality. Garrard, G. *The Oxford Handbook of Ecocriticism*. Oxford: Oxford UP.
- Mazer, D. (2000). *American Literary Environmentalism*. Athens: University of Georgia Press.
- Mayes, M. (2018). Goodbye, Stream Protection Rule. The Choice between Protecting the Coal Industry or Natural Resources. *Wake Forest Law Review*, n. 53: 767-786.
- Menhert, A. (2016). *Climate Change Fictions: Representations of Global Warming in American Literature*. London: Palgrave MacMillan.
- Murphy, P.D. (2013). *Transversal Ecocritical Praxis, Theoretical Arguments, Literary Analysis and Cultural Critique*. Washington: Lexington Books.
- Natter, A. and Traywick, C. (2017, 2 February). Senate Votes to Reverse Obama-Era Coal Rule, Sends to Trump. *Bloomberg*.
- Secher, B. (2010, 20 August). Jonathan Franzen: One of America's Greatest Living Novelists? *The Telegraph*.
- Shapiro, T. (2010). *Mountain Justice. For Appalachia and for the Future of Us All*. Edinburgh: Ak Press.
- Slovic, S. (2003). Environment in Literature. Lawrence Buell's Ecocritical Perspective. *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, Vol. 10, No 2.
- Westling, L. (2014). *The Cambridge Companion to Literature and the Environment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, R. (2008). *Crimes Against Nature. Environmental Criminology and Ecological Justice*. Cullompton: Willian Publishing.
- White, R. (2013). *Environmental Harm, an Eco-Justice Perspective*. Bristol: Policy Press.

# Provençal Landscapes in Aldous Huxley's Fiction and Non-Fiction

Krajobrazy Prowansji w Prozie Aldousa Huxleya

Grzegorz MOROZ<sup>1</sup>

Uniwersytet w Białymstoku

## Abstract


The paper focuses on the analysis of different ways in which Aldous Huxley chose to represent Provençal landscapes in his novels, such as *Eyeless in Gaza* or *Time Must Have a Stop*, as well as in his essays, such as “Music at Night” or “The Olive Tree”. The analytical tools which have been developed by scholars of the so called ‘spatial turn’ have been used (particularly the notion of ‘polysensory landscapes’), while Huxley’s representations of Provence are considered in the context of Aldous Huxley’s biography and the political situation in France in particular and in the world in general in the 1930s.

**Keywords:** Aldous Huxley, landscapes, fiction, non-fiction, Provence, ‘spatial turn’, ‘polysensory landscapes’, representations

## Streszczenie

Artykuł przedstawia analizę różnych metod przedstawienia (reprezentacji) krajobrazów Prowansji w twórczości Aldousa Huxleya, zarówno w powieściach, takich jak *Niewidomy w Gazie* czy *Czas musi stanąć*, jak i w esejach, takich jak „Muzyka nocą”, czy „Drzewo oliwne”. Do analizy zostały użyte narzędzia badawcze opracowane przez naukowców związanych z tak zwanym ‘zwrotem przestrzennym’ (‘spatial turn’), a w szczególności koncepcji ‘krajobrazów polisensorycznych’ (‘polysensory landscapes’), podczas gdy reprezentacje krajobrazów Prowansji są rozpatrywane w kontekście biografii Huxley oraz sytuacji politycznej we Francji, oraz na świecie w latach trzydziestych dwudziestego wieku.

---

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-9593-0224>.

Słowa kluczowe: Aldoux Huxley, krajobrazy, fikcja, non-fiction, Prowansja, 'zwrot przestrzenny', 'krajobrazy polisensoryczne', przedstawienia, reprezentacje

The main goal in this paper is to analyse the diversity of ways in which Aldous Huxley represented Provençal landscapes in his fiction and non-fiction. In the process of close reading of the crucial fragments containing Huxley's representations of landscapes in this region of France, selected analytical tools developed by scholars connected with the so called 'spatial turn', as well as of eco-criticism, will be applied. Dennis Cosgrave (1984, p. 269) argued that "landscape is a social and cultural product, a way of seeing projected on a land and having its own techniques and compositional forms". Contrarily W.J.T. Mitchel (2002, pp. 1-2) postulated a more comprehensive model for landscape studies which "would ask not just what landscape 'is' or 'means' but what it *does*, how it works as a cultural practice." These two statements will serve as general guiding principles in the analysis of Huxley's representations of landscapes in Provence.

The Huxleys settled in Provence after they bought a house in Sanary-sur-mer in March 1930. At that time they were staying in the region because they were visiting D.H. Lawrence, who was dying there. The Huxleys "arrived in Vence on 24<sup>th</sup> or 25<sup>th</sup> February" and "found Lawrence even worse than they had feared" (Bedford, 1973, p. 224). Lawrence died at the Villa Robermond at Vence and was buried at the cemetery there the next day. Sybille Bedford, Huxley's first biographer and a good friend of both Aldous and Maria, in the closing fragments of Chapter XVIII "Endings" described Lawrence's funeral and the Huxleys' part in it, and added:

A day or two later, Aldous, Maria and Rina [their Italian servant – G.M.] drove away to look for their new house up the coast. Mme Douillet, the owner of the Hotel Beurivage, who had befriended Lawrence, gave them advice and help, and before the week was out they had found one on a bay at Sanary near Toulon. (Bedford, 1973, p. 228)

Since 1923 the Huxleys had been leading a life of ex-patriots; first in Italy and then in Suresnes, near Paris. They must have been really determined to return to the Mediterranean climate and landscape as the search for the house which started on 4 or 5 March 1930 ended with finding it "before the week was out". They bought it at a notary in Bandol before the month was out, and moved into this house in the course of the next month despite major

building works that were, in the words of Sybille Bedford (who saw the process with her own eyes), going to change “a cramped little house built [...] around 1910. By knocking down walls, cutting windows and enlarging here and there, the Huxleys changed it beyond recognition.” (Bedford, 1973, p. 230). The first of many letters of Aldous Huxley in Grover Smith’s edition, which bears the caption “La Gorguette, Sanary (Var)”, is written to “Tom” (T.S. Eliot) and is dated “24 April 1930”. In it Huxley wrote:

Here on this Coast of Azure, the wind as usual howls and the rain pours down, but a certain vegetable tradition that the climate was once good still lingers on in the visible forms of olives, cypresses and the like, making the landscape classically lovely. So, it’s pleasant all the same [...] (Smith, 1969, p. 334)

Chapter XIX of Bedford’s biography describes the Huxleys’ first months in Sanary and Bedford’s first meeting with the them. At that time Sybille Aleid Elsa von Schoenebeck (later Sybille Bedford) was a cultured girl of nineteen living in Sanary with her mother and stepfather. Bedford also used the word “classical” to describe the landscape around Huxley’s new house:

Then the country round Bandol and Sanary was unspoilt, a classical landscape of hills, olives, vines. The new house though was on a slightly scruffy promontory between the two villages, called La Gorguette, where the dominant vegetation was thin pines and the land already destined to advancing development. (Bradford, 1973, p. 230)

The Huxleys lived in this house for the next seven years, but the “classical” landscape of La Gorguette in particular, and also Provençal landscapes in general were to crucially embellish Aldous Huxley’s non-fiction and fiction in later years. In the collection *Music at Nights and Other Essays*, published in September 1931, we get two such representations. The first one comes at the beginning of the essay entitled “Wanted, a New Pleasure”, which centres around flippant musings on speed as the only truly new pleasure that humanity has managed to invent over the last two thousand years. It brings a gloomy ‘bird’s-eye-view’ description of the French Riviera as a whole:

From the Italian border to the mountains of the Esterel, forty miles of Mediterranean coast have been turned into one vast “pleasure resort”. Or to be more accurate, they have been turned into one vast straggling suburb – the suburb of all Europe and the two Americas – punctuated here and there with urban nuclei, such as Mentone, Nice, Antibes, Cannes. [...] There are no suburbs

in the world so hideous as those which surround French cities. The great Mediterranean *banlieue* of the Riviera is no exception to the rule. The chaotic squalor of this long bourgeois slum is happily unique. The towns are greatly superior, of course, to their connecting suburbs. A certain pleasing and absurdly old-fashioned, gimcrack grandiosity adorns Monte Carlo; Nice is large, bright, and lively; Cannes, gravely pompous and as though conscious of its expensive smartness. (Huxley, 2001a, pp. 260-261)

It seems that Huxley was really enjoying himself as a poet/writer coining the description of the Riviera's suburbia referred to oxymoronically as a "long bourgeois slum", "the chaotic squalor" of which "is happily unique"; while Monte Carlo's townscape is adorned in a truly camp manner, strengthened with an alliterative "g": "with a certain pleasing and absurdly old-fashioned, gimcrack grandiosity". Huxley's exuberant mood could not be quenched even by "those howling winds, half Alpine, half marine, which on certain days transform the Croisette and the Promenade des Anglais" in Cannes "into the most painfully realistic imitations of *Wuthering Heights*" (Huxley, 2001a, p. 261).

The mood in which Provence appears in the title essay of the volume, that is "Music at Night", is very different. We also get a different type of "scapes" here, different from "townscapes", "cityscapes" and "suburbiascapes", of "Wanted, a New Pleasure". In "Music at Night" we get a "soundscape" and a "smellscape", even though Huxley does not use these terms in his description. However, they are the terms used by scholars of the so called 'spatial turn', one of whom, Elżbieta Rybicka, while analysing different 'branches' of the contemporary research on landscapes wrote:

A rival area of interest to sight-centrism at present is the ongoing research into soundscape and smellscape, which is changing, or at least relativising the former hierarchy of the senses. Notably, there is an increasing move towards perception of landscape in polysensory terms. (Rybicka, 2015)

Huxley's poetic description of the Provençal night, which opens the essay "Music at Night", might be definitely treated as a pioneering attempt to approach landscapes in "polysensory terms":

Moonless, this June night is all the more alive with stars. Its darkness is perfumed with faint gusts from the blossoming lime trees, with the smell of wetted earth and the invisible greenness of the vines. There is silence; but the silence that breathes with the soft breathing of the sea and, in the thin shrill



noise of a cricket, insistently, incessantly harps on the fact of its own deep perfection. Far away, the passage of a train is like a long caress, moving gently, with an inexorable gentleness, across the warm living body of the night. (Huxley, 2001a, p. 67)

The “polysensory” character of this fragment is strengthened by the fact that the smellscape, composed of blossoming lime trees and wetted earth, is augmented by the smell of “the invisible greenness of the vines”, where the “greenness of the vines”, which cannot be seen because of the darkness, is transformed fragrantly to add to the overall effect. This “polysensory smellscape” is devoid of vision, thus devoid of traditional landscape features, but it is augmented by the “soundscape”, which is at first referred to as “silence”, but this “silence” will soon prove to be just a “background” – to use a phrase usually associated with landscapes—to “sounds”: an anthropomorphised breathing of the sea, the shrill, but nevertheless perfect, harping of a cricket, and the unspecified, distant sound of a faraway train, which is, again in a polysensory manner, rendered as a gentle touch – a caress – across the anthropomorphised body of the warm night. This “warmth” together with “caress”, give a “tactile” angle to the smellscape and soundscape of Huxley’s moonless, but starry Provençal, June night.

This polysensory description of a (relatively) silent, warm, fragrant, starry Provençal night is, paradoxically, an introduction to the essay, the main theme of which is the ‘non-transferability’ of the ‘languages’ of different arts: music, painting, literature. In the second paragraph of “Music at Night” the ‘lyric I’ responds to the ‘lyric You’ request “that it would be a good night for music” (Huxley, 2001a, p. 67), and he plays, apparently at random, for, as he explains, he has selected the record in the dark, the introduction to the Benedictus in Beethoven’s *Missa Solemnis*. Huxley’s main argument in this essay is that “writing in our own words” of Shakespeare’s poetry or Beethoven’s music is useless and senseless, and that:

Only music, and only Beethoven’s music, and only this particular music of Beethoven, can tell us with any precision what Beethoven’s conception of the blessedness at the heart of things actually know, we must listen – on a still June night, by preference, with the breathing of the invisible sea for background to the music and the scent of lime trees drifting through darkness, like some exquisite soft harmony apprehended by another sense. (Huxley, 2001a, p. 70)

So, at the end of the essay, the June night of the Huxleys in La Gorguette returns, with one more sense added; the sense necessary to apprehend

the “blessedness at the heart of things”. It was only towards the end of the Huxleys’ seven-year long spell in Sanary that Huxley was to describe the Provençal landscape again in his non-fiction. The title essay of the volume *The Olive Tree and Other Essays* (1936) is about many things. It is about nature, the appearance and symbolism of olive trees, about woods and forest and the ‘numinous’ nature of trees in general, about the olive tree being the symbol of “Latinity”, which influenced so profoundly quintessentially English writers such as Chaucer and Shakespeare. But it is also, and to a considerable extent, about Provençal landscapes, which are approached from two main perspectives. The first one is the perspective of landscape painting, the role which Elżbieta Rybicka saw as “dominant [...] in research into perception of landscape” (Rybicka, 2015). The other perspective is “ideological”, and is connected with areas which in Rybicka’s essay are referred to as “ecology” and “cultural economics”.

Huxley was well versed in the history as well as theory of European painting, and it is particularly in his travel essays and travel books that his (amateur) expertise in this area regularly surfaces, often in connection with landscape painting. For example, one short essay in *Along the Road* (1925), entitled “Patnir’s River”, is, in fact, a tribute to Joachim Patnir’s landscapes of the river Meuse; the narrative persona, travelling in his car on a rainy day along this river experiences a minor epiphany: “Crag, river, emerald green slopes, dark woods were there, indubitably real, I had given Joachim Patnir the credit that was due to God. What I had taken for his exquisite invention was the real and actual Meuse” (Huxley, 2000, p. 451). In “The Olive Tree” Huxley compares the colour palettes used to paint Provençal landscapes by Renoir and Derain (Huxley, 2001b, p. 424), and modestly states that if he could paint and had the necessary time, he would devote himself for a few years “to making pictures only of olive trees. What a wealth of variations upon a single theme” (Huxley, 2001b, p. 425). And in the final paragraph of this essay he argues that “the proper background to the olive trees is the thinly fledged limestone of the hills – pinkish and white and pale blue in the distance, like Cezanne’s Mont Sainte Victorie” (Huxley, 2001b, p. 427). Yet, overall, in “The Olive Tree” the aesthetic, ‘painterly’ considerations of Provençal landscapes are ultimately subordinate to a larger ‘eco’ consciousness which pervades the essay from the beginning to the end.

It might be argued that “The Olive Tree” should be read as one of the ur-texts of what is now generally referred to as ‘the spatial turn’, which in turn (pun intended) is generally considered a part of a larger phenomenon known as ‘the cultural turn’. For Huxley’s considerations about the nature of the changes

of Provençal landscapes take into account many features central to scholars of the cultural turn. The most crucial of these features is perhaps the ability to locate and name the key factors influencing the changes of landscapes in Provence. Huxley's Provence might still have been "a painter's paradise" in the middle 1930s, but Huxley lucidly shows the historical, economic, social and scientific forces which, on the one hand, made this paradise possible, but, on the other hand, made this paradise highly susceptible to changes. Huxley presents the alterations of the Provençal landscape from Roman times, when it was "a land of great forests" and "[t]he hills were covered with a splendid growth of ilex trees and Aleppo pines", to "[t]he Provence that we know – terraced vineyard and olive orchard alternating with pine-woods and those deserts of limestone and prickly bushes which are locally called garrigues" (Huxley, 2001b, p. 426). Huxley vividly presents the long process of alterations in Provençal vegetation as "a decline and fall", which begins with the ilex wood and ends with the garrigue:

The process of destruction is a familiar one. The trees were cut for firewood and shipbuilding. (The naval arsenal at Toulon devoured the forest for miles around.) The glass industry ate its way from the plain into the mountains, carrying with it irreparable destruction. Meanwhile the farmers and the shepherds were busy, cutting into the woods in search of more land for the plough, burning them in order to have more pastures for their beasts. The young trees sprouted again—only to be eaten by the sheep and goats. In the end they gave up the struggle and what had been forest turned at last to a blasted heath. The long process of degradation ends in the garrigue. And even this blasted heath is not quite the end. Beyond the true garrigue, with its cistus, its broom, its prickly dwarf oak, there lie a series of false garrigues, vegetably speaking worse than the truth. On purpose, or by accident, somebody sets fire to the scrub. In the following spring the new shoots are eaten down to the ground. A coarse grass – baouco in Provençal – is all that manages to spring up. The shepherd is happy, his beasts can feed, as they could not do on the garrigues. [...] And it allows very little else to grow in the neighbourhood. If protected long enough from fire and animals the garrigue will gradually build itself up again into a forest. But a desert of asphodels obstinately remains itself. (Huxley, 2001b, p. 427)

Huxley also shows that apart from the process of deforestation, which is largely the result of the forces of the pre-capitalist, agriculture-centred economy, there exists another important factor strongly affecting Provençal landscapes: "Even the majestic stability of agriculture has been shaken by the progress of technology" (Huxley, 2000, p. 426.) And we get a roller-coaster-

like story of different crops introduced to Provence by forces of capitalism and also having an impact on its landscapes, which are in turn replaced by other plants as the old ones turn out to be commercially unprofitable. Thus, in the Rhone valley mulberry trees used to be grown for silkworms. They were abandoned after the invention of viscose, and replaced by vines, which unfortunately were also grown in North Africa, which brought the price of *vin ordinaire* down so much that they were replaced by peach orchards. At which moment Huxley writes, only half mockingly, “A few years from now, no doubt, the Germans will be making synthetic peaches out of sawdust or coal tar. And then what?” (Huxley, 2000, p. 426).

The uniqueness of Huxley’s perspective of Provençal landscapes in “The Olive Tree” lies in the smooth, seamless merging, within one relatively brief essay, often within its individual paragraphs, of the views of an aesthete familiar with the intricacies of the landscapes of old and new masters, with musings of an intellectual deeply rooted in historical, geographical, social and economic issues and deeply concerned with the unpredictable, but nevertheless ominous, changes in the world and the landscapes around him.

Provençal landscapes/seascapes also appear in two of Huxley’s novels: in *Eyeless in Gaza* (1936) and in *Time Must Have a Stop* (1944). The first of these novels was written in Sanary, the second much later, long after the Huxleys’ move to California. In the non-chronological, seemingly random order of the chapters in *Eyeless in Gaza*, the description of a landscape/seascape comes close the beginning of the novel, in Chapter Three, dated August 30, 1933. The first chapter of this novel is also set on this day. It is set inside a house like the Huxleys’ ‘Villa Huley’, and it describes Anthony Beavis’s – who is a kind of Huxley’s own *porte parole*, however, also with some important differences from the original – musings on the photos taken over the last thirty years he has accumulated in the drawers of his desk. It is an introduction to the novel’s complex handling of such issues as time and chronology itself in the context of man’s developing (changing) personality. Chapter Two of the novel gives extracts from A.B.’s (‘converted’ Anthony’s) diary entries dated April 4 and 5, 1934, some seven months later. Chapter Three returns us to August 30, 1933; this time we are not inside, but outside Anthony’s house:

From the flat roof of the house the eye was drawn first towards the west, where the pines slanted down to the sea – a blue Mediterranean bay fringed with pale bonelike rocks and cupped between high hills, green on their lower slopes with vines, grey with olive trees, then pine-dark earth-red, rock-white or rosy-brown with parched heath. Through a gap between the nearer hills, the long straight

ridge of the Sainte-Baume stood out metallically clear, but blue with distance. To north and south, the garden was hemmed in by the pines; but eastwards, the vineyards and the olive orchards mounted in terraces of red earth to a crest, and the last trees stood, sometimes dark and brooding, sometimes alive with tremulous silver, against the sky. (Huxley, 1964, pp. 12-13)

Never had Huxley been more painterly and poetic but also precise in his descriptions of La Gorguette. In the second paragraph of Chapter Three some features of this seemingly idyllic Med summer day of Anthony and Helen are given:

There were mattresses on the roof for sun-bathing; and on one of these they were lying, their heads in the narrow shade of the southern parapet. It was almost; the sunlight fell steep out of the flawless sky; but a faint breeze stirred and died and swelled again into motion. (Huxley, 1964, p.13)

What follows is a troubled interior monologue of Anthony after the sexual intercourse which is only alluded to. In Chapter Four we jump back to a younger Anthony, thirty-one years earlier, and to his mother's funeral, on November 6, 1902. In Chapter Five we move to December 8, 1926, to a younger Helen stealing a piece of kidney from a butcher's to show her bravado to her sister Joyce. In Chapter Six we return to the day of Mrs. Beavis's funeral in 1902, and in Chapter Seven to A.B.'s diary of 1934. Chapter Eight brings the post-coital conversation between Helen and Anthony on the sunny terrace on August 1930. Chapter Nine is set on April 2, 1903. Chapter Ten on June 18, 1912., Chapter Eleven on December 8, 1926. And in Chapter Twelve we return for the fourth and last time to August 30, 1933, and Anthony's Mediterranean villa. "Half-conscious fringes" of Helen's and Anthony's "torpor" are at first caressed by a faint rustling which soon became "a clattering roar that brutally insisted on attention" (Huxley, 1964, p. 103). There follows a scene of wanton, senseless cruelty which ends the Med landscapes/seascapes in *Eyeless in Gaza*, as well as the frail relationship between Helen and Anthony:

With a violent but dull and muddy impact, the thing struck the flat roof a yard or two from where they were lying. The drops of a sharply spurted liquid were warm for an instant on their skin, and then, as the breeze swelled up out of the west, startlingly cold. There was a long second of silence. "Christ!" Anthony whispered at last. From head to foot both of them were splashed with blood. In a red pool at their feet lay the almost shapeless carcass of a fox terrier. The roar of the receding aeroplane had diminished to a raucous hum, and

suddenly the ear found itself conscious once again of the shrill rasping of the cicadas. (Huxley, 1964, pp. 103-104)

Therefore this final, horrible Mediterranean scene of the novel, set in the twelfth chapter of the novel's fifty four, moves away from the painterly colours and 'classical beauty' of Chapter Three to a description focused on other issues: the tactile sensations of Anthony's naked skin and the noises made by the airplane, the fox terrier and Anthony receding and fading in order to allow the return of the everlasting "shrill rasping of the cicadas", so 'natural' soundscape for this region.

A Provençal landscape with a sea also appears in the final Chapter, XXX "Epilogue", of *Time Must Have a Stop*, first published in 1944. It is equally important as the landscape from the opening chapters of *Eyeless in Gaza*. There, the bizarre scene with the killed fox terrier leads to the breaking up of Helen and Anthony's relationship, and this, in turn, leads to Anthony's spiritual development into the 'perennial philosopher' described in A.B.'s diary. While in the epilogue of *Time Must Have a Stop* the fifteen weeks between the accidental meeting of the terminally ill Bruno Rontini with Sebastian on the Promenade des Anglais and Bruno's funeral are retrospectively portrayed as the period of Sebastian 'conversion', the period that the two of them spent was "at that little house at Vence:

Furnished and decorated with an unflinching bad taste. But Bruno's bedroom had windows on three sides, and there was a wide veranda, windless and warm with spring sunshine, from which one could look out over the terraced fields of young wheat, the groves of orange trees and the olive orchards, down to the Mediterranean. (Huxley, 1964, pp. 285-286)

The peaceful, serene dying of Bruno, and Sebastian's concomitant nursing of him, and 'soaking' in the perennial philosophy takes place in the 'classical' Mediterranean landscape/seascape, and during a windless sunny spring. The mood of subdued, melancholic beauty is strengthened by Huxley's putting into Bruno's dying voice melancholic passages in the original Italian from Dante "*Il tremolar della marina*" and Leopardi "*e sovrumani/Silenzi, e profondissima quiete*" and "*E il naufrager m'è dolce in questo mare*", evocative and poetic, even to those unfamiliar with the Italian language.

Denis Cosgrave (1984, p. 270) wrote that in the long history of representations of landscapes "there have been these individuals whose

imaginative power has allowed them to address profoundly human needs and experiences both within prevailing conventions and, like Turner, beyond them." Undoubtedly, Huxley's representations of Provençal landscapes, both in his fiction and in his non-fiction, can also be viewed as transcending "prevailing conventions" through merging into one, unique blend, such diverse traits as the aesthetic, the mystical and the eco-critical.

## References

- Bedford, S. (1973). *Aldous Huxley: A Biography*. Volume I, London: Chatto & Windus.
- Cosgrave, D. (1984). *Social Formation and Symbolic Landscape*, Totowa: Barnes & Noble Books.
- Huxley, A. (1944). *Time Must Have a Stop*, New York: Harper & Row.
- Huxley, A. (1964). *Eyeless in Gaza*, New York: Bantam Books.
- Huxley, A. (2000). *Complete Essays: Volume I*, Chicago: Ivan R. Dee.
- Huxley, A. (2001a). *Complete Essays: Volume III*, Chicago: Ivan R. Dee.
- Huxley, A. (2001b). *Complete Essays: Volume IV*, Chicago: Ivan R. Dee.
- Mitchell, W.J.T. Introduction. In W.J.T. Mitchell (Ed.), *Landscape and Power* (pp. 1-4), Chicago: The University of Chicago Press.
- Rybicka, E. (2015, December 8). *Landscape. A Brief Introduction*. Retrieved November 22, 2019, from <https://www.herito.pl/en/articles/landscape-a-brief-introduction>.
- Smith, G. (Ed.) (1969). *Letters of Aldous Huxley*, New York: Harper & Row.





# **CRITICAL PERSPECTIVES**



# Sustainable Development-utopia or our chance? Some thoughts on the state of the SDG implementation with respect to the ocean

Zrównoważony rozwój – utopia czy nasza szansa?  
Kilka przemyśleń na temat stanu wdrożenia SDG w odniesieniu  
do oceanu

**Tymon ZIELIŃSKI<sup>1</sup>**

Institute of Oceanology Polish Academy of Sciences

**Izabela KOTYŃSKA-ZIELIŃSKA<sup>2</sup>**

Today We Have


**Ewa PIECHOWSKA<sup>3</sup>**


Institute of Oceanology Polish Academy of Sciences


## Abstract

In this work we discuss the importance of the application of sustainable development goals (SDGs) to all aspects which are related to the ocean. We argue that the ocean is interconnected and processes which are related to the ocean have direct impact on all SDGs, and any action undertaken within any of the SDGs will have an impact on the ocean. We believe that widely understood education of societies can ensure the proper understanding and hence implementation of the sustainable development idea throughout the world.

---

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-4712-8899>.

<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-7099-8692>.

<sup>3</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-0120-3403>.

**Keywords:** Sustainable development, Sustainable Development Goals, Ocean, Climate change, Education

### **Streszczenie**

W niniejszej pracy przedstawiamy jak ważnym jest proces wdrażania celów zrównoważonego rozwoju w kontekście problemów związanych z oceanem. Pokazujemy, że ocean jest jedną wielką, wzajemnie współzależną całością i dlatego wszelkie procesy, zachodzące w szerokim znaczeniu oceanu, mają wpływ na każdy z celów, a z kolei jakiegokolwiek działanie w obrębie któregoś z celów ma wpływ na ocean. Twierdzimy, że szeroko rozumiane działania edukacyjne, dedykowane wszelkim grupom wiekowym i społecznym, jak również podejście interdyscyplinarne są podstawą do sukcesu we wdrażaniu idei zrównoważonego rozwoju w skali od lokalnej do globalnej.

**Słowa kluczowe:** zrównoważony rozwój, cele zrównoważonego rozwoju, ocean, zmiana klimatu, edukacja

## **1. Introduction**

Ocean, which covers c. 70% of Earth surface, is a vital piece in a puzzle called planet Earth and thus has a decisive impact on humankind (UNESCO, 2017; UN, 2016). All things, which on a daily basis, are crucial to people are concerned with the ocean, from climate system, through air we breathe, drinking water availability, food source to entertainment. Ocean affects human lives regardless of how far from the coast they live (Costanza, 1999; Beaumont et al., 2007).

Our use of the ocean, through growing populations and developing economies, including industrial, agricultural, recreational activities, has significant impact on the health of the ocean as a whole, however, it is especially true in the coastal regions (UNESCO, 2017).

Climate change, with its global warming and acidification of ocean waters causes serious and yet not fully understood effects on ocean ecosystems, which, in turn, have serious implications for food security and many ocean related industries. For many species, the fast changes in their habitats cause the change in entire ecosystems and the range of the changes is still unknown, as well as the interactions between changes in the ocean and responses to the different scales of the changes. Currently, we are still lacking effective tools for mitigation and adaptation to the changing system (Cheung, et al., 2013; Costanza 1997).

However, starting in 2004, actions have become more coordinated due to the acceptance of the regular process to report on the environmental, economic

and social aspects of the world's ocean on the level of the United Nations (UN) General Assembly (UNEP and IOC-UNESCO, 2009). The Regular Process for Global Reporting and Assessment of the State of the Marine Environment, including Socioeconomic Aspects published the first global integrated assessment of the marine environment in December 2016 (commonly referred to as the first World Ocean Assessment). Following the first Assessment, the second Assessment, is to be delivered in 2020, and it is created using the baselines included in the first Assessment, but it is focused on establishing trends in the marine environment with relevance to global reporting needs such as those associated with the UN Sustainable Development Goals (Ruwa et al., 2017). The second Assessment process focuses on the use of current ocean observation and monitoring information to provide a complex view of all aspects, including physical, chemical, biological, social, economic and cultural components of widely understood ocean environments and to evaluate their state (Ruwa et al., 2017, Evans et al. 2018).

Equally important is to provide information that can be applied to address management and policy requirements at all scales from local, through regional to global (Ruwa et al., 2017). What is vital for the better understanding of the changes, which occur in the ocean, is to properly identify both knowledge gaps and capacity needs in order to well develop sustained observation systems that are required for enhancing proper ocean related knowledge (Bax et al, 2018; Miloslavich et al., 2018). To enhance our knowledge of the state of the ocean and provide effective management tools to achieve its sustainable use, we need enhanced support for scientific research and better means for technology transfer. One way of achieving it is to follow the philosophy, which has been set behind the Sustainable Development Goals (Ruwa et al., 2017, Evans et al. 2019). All 17 goals are fully interrelated, and thus meeting the target of one of them ensures that all other targets associated with other goals are also met. The acceptance of this philosophy needs to be achieved on every societal level, from regular citizens to decision makers. In order to achieve such agreement, means for proper education and communication about the importance of the sustainable development for all of us must be developed. Therefore, especially important are all these goals, which are directly referring to a widely understood education.

Our planet is in the phase of global change, which includes severe changes in many ecosystems, and thus it is critical to efficiently communicate research plans and obtained results to all citizens. In the process of increasing the awareness of the changes, education, at all levels, plays a crucial role

However, we realize that today's interest in science among societies is declining and it is concerned with the fact that usually science is presented without context and thus it seems irrelevant to people, which results in confusion between science and pseudoscience (Kotynska-Zielinska and Papatahnasiou, 2018). This is a dangerous situation since due to democratic procedures people are involved in an increased public participation in decision-making, and thus distorted perception of the reality leads to wrong decision making (Bray, France and Gilbert, 2012).

It is, therefore, crucial to highlight the importance of science and its relevance to peoples' lives (Lubchenko and Grorurd-Colvert, 2015; Stocklmayer and Bryant, 2012). Citizens need scientifically based information, which is more positive and embedded in realistic demonstrations of the current limitations of science, to create trust in what scientists communicate to societies (Anderhag, Emanuelsson, Wickman and Hamza, 2013).

Therefore, in order to promote sustainable development, researchers and educators together need to use an integrated and cross-sectoral approach to promote the ocean issues, its problems, ways to mitigate the changes and tools how to adapt to these changes.

## **2. Discussion**

### **2.1. Issues to be considered with respect to SDG implementation to the ocean**

Since vast ocean areas are actually beyond any real jurisdiction there are serious gaps in knowledge and lack of experts, who could lead activities aiming at proper ocean management. All the human based pressures and various types of pollution have great impact on marine biodiversity, which in turn influences food security for humans (Ruwa et al., 2017). For many years, human activities have caused noticeable environmental damage, and we are still at a stage of trying to identify its nature and scale. The development and further implementation of the tools and means for mitigation and hence limitation of human impacts are necessary actions, which humans must undertake in order to control these problems (Ruwa et al., 2017, Evans et al. 2019).

However, continued increase in global production, results in increased emissions and discharges of various substances (including, those which are hazardous) into the ocean. Without new, innovative (i.e. clean) industrial technologies the improvement in ocean condition with respect to

anthropogenic emissions and discharges is endangered (Newton et al., 2015; POGO, 2018).

The greater human activity and its role in polluting the ocean also includes agricultural activities, which have been rapidly increasing in the last century causing an enhanced run-off of both agricultural nutrients and pesticides. Increasing and unfortunately often uncontrolled loads of nutrients from various sources, including agriculture and sewage systems enable harmful algal blooms to occur more frequently and at larger scales. Such events influence aquacultures and affect recreation activities at beaches as well as create anoxic and hypoxic zones, conditions, which are adverse for most marine species. Therefore, in coastal areas, issues concerning improved sewage treatment are of the key importance for the environment to achieve healthy marine ecosystem and hence beneficial conditions for local and global societies at various levels of the environmental use.

Additional level of environmental problems for the ocean is concerned with shipping emissions and discharges of oil, however, over the past several decades, significant progress has been made in reducing oil discharges and in avoiding sea catastrophes. Nevertheless, there are still vulnerable areas, those where ship traffic is exceptionally heavy, such as, e.g. the English Channel or the Danish Straits.

Coastal regions are especially endangered due to rapid development, significant industrial production and shipping (Ruwa et al., 2017). Coastal regions are regarded as best areas for industrial and recreational development due to their proximity to ports. A great number of people live in the coastal zone. Around 38% of the world's population lives within a distance of 100 kilometres from the beach, and in many areas these numbers are constantly increasing. In order to meet the needs for space, activities concerned with land reclamation are taking place, and they usually have adverse impact on ocean environment (e.g. salt marshes and mangroves). Large natural river systems are changed through the construction of various installations, including dams and ports, which result in many both local and regional environmental changes.

Fast development of aquacultures needs space, most often located within the coastal areas, while the success of aquaculture production is guaranteed by the access to clean waters. Another issue of coastal development concerns the location of wind, wave and tidal installations, which at all stages of the production from their setting, through maintenance, affect the marine

ecosystem, including such aspects as species migration routes their feeding and breeding patterns (Ruwa et al., 2017).

Lack of integrated and complex management of the human based pressures, and the climate change, coastal ecosystem benefits for humans and their resilience will be reduced or even disappear (UN, 2016; Ruwa et al., 2017).

## **2.2. Specific interconnections among selected SDGs and the ocean**

Achieving a sustainable ocean, which is the target in the Sustainable Development Goal 14, will result in achieving other Goals. Goals 1, 2, 8, will be realized through e.g. securing proper management of fish stocks and protecting fish and seaweed quality to safeguard the vital role of food from the sea in securing food for the world's population (Ruwa et al., 2017). This is also done through the support of small-scale fisheries, which provide food and hence income, similarly to sustainability achieved in such sectors as tourism, shipping and sea-oriented industries (Ruwa et al., 2017, Evans et al. 2019).

The need for healthy food from the ocean is included in Goal 3, through ensuring of healthy lives and promotion of well-being for all people. The hazard for the safety of ocean food comes from contamination from pathogens and toxins, including poisonous algal blooms.

Goal 6: Ensure availability and sustainable management of water and sanitation for all, involves such vital issues as e.g. desalinization, which makes a major contribution to the freshwater supply in some parts of the world. In some Arabic countries up to 90% of freshwater supply comes from this source. The ocean is the key element in all climate processes and has the great potential to mitigate the change (Goal 13). Achieving sustainable ocean ecosystem and thus a healthy ocean will result in climate mitigation.

Climate change reduces rainfall in many parts of the globe, some of them are highly populated, and thus desalinization is becoming a significant tool for the change mitigation.

Developments, which have been made globally within the framework of Goal 7: Ensure access to affordable, reliable, sustainable and modern energy for all, have led to the fact that energy from wind, wave and tidal power is already a significant source of energy in many countries.

Goal 8 is interrelated with many other goals, since it promotes sustained, inclusive and sustainable economic growth, full and productive employment and decent work for all (Ruwa et al., 2017). This is directly related to such



maritime industries as port and shipyard activities, maritime transport and submarine cable communications.

Many global trends related to the ocean environment already show a shift towards greater equality and sustainable use of fish stocks (Goals 10 and 12) (Ruwa et al., 2017).

On the other hand, the achievement of a number of Sustainable Development Goals will help in delivering Goal 14. Some examples involve, the improvement of the situation of women working in small-scale fisheries will result in facilitating of a bigger contribution to the well-being of local communities (Goal 5). Improvements in sanitation and management of waste results in the improvement of the quality of the ocean environment and, hence in better quality of food from the sea and reduced pressures on the marine environment, which are associated with various types of pollution (Goal 6) (Miloslavich et al., 2018).

Responsible, thus sustainable spatial planning, with regard to coastal areas, especially various coastal and offshore installations, but also cities results in inclusive and sustainable areas for people to live (Goal 11), while ensuring sustainable consumption and production patterns (Goal 12) requires work towards sustainable patterns of consumption and production (Ruwa et al., 2017).

Goal 13: Take urgent action to combat climate change and its impacts, involves actions to reduce and/or mitigate those impacts, and thus to mitigate adverse, climate change related impacts, which affect the health and productivity of the ocean.

None, of the above actions can be successful unless the Goal 17: Strengthen the means of implementation and revitalize the Global Partnership for Sustainable Development is properly delivered.

### **3. Conclusions**

The ocean environment is at a vulnerable state and the greatest threat is concerned with inadequate and slow response to many of its problems. This threat is both of natural and anthropogenic origins (Markowicz et al., 2012). If these problems are not quickly addressed, there is a serious risk that the ocean can no longer provide many of the benefits that humans currently enjoy.

In our opinion, education of societies at all levels and ages is crucial to securing the sustainable development with respect to the ocean (National

Geographic Society et al., 2005). Only properly educated society may be able to understand the significance of sustainable development for their lives at all levels from local to global.

Scientifically based knowledge is crucial in producing creative and active societies, who can further collaboratively face the complex challenges of the today's world. Such societies better function in the today's reality and hence can better plan their future. Some of the important issues, which make science education crucial for any society include promotion of culture for critical, science based, thinking to inspire citizens to use facts as the basis for decision making, through the provision of knowledge and skills and thus confidence, to take actions in the today's world (Kotynska-Zielinska and Papatahnasiou, 2018).

## References

- UNESCO (2017). *Global Ocean Science Report – The current Status of Ocean Science Around the world*. Paris: UNESCO Publishing.
- UN (United Nations) (2016). *The First Global Integrated Marine Assessment. World Ocean Assessment I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Costanza R. (1999). The ecological, economic and social importance of the oceans. *Ecol. Econ.*, 31 (2), 199–213.
- Beaumont N. J., Austen M.C., Atkins J.P., Burdon D., Degraer S., Dentinho T.P., Derous S., Holm P., Horton T., van Ierland E., Marboe A.H., Starkey D. J., Townsend M., Zarzycki T. (2007). Identification, definition and quantification of goods and services provided by marine biodiversity: implications for the ecosystem approach. *Mar. Pollut. Bull.*, 54 (3), 253–265.
- Cheung W. W. L., Watson R., and Pauly D. (2013). Signature of ocean warming in global fisheries catch. *Nature* 497, 365–368. doi: 10.1038/nature 12156.
- Costanza R., d'Arge R., de Groot R., Farber S., Grasso M., Hannon B., et al. (1997). The value of the world's ecosystem services and natural capital. *Nature* 387, 253–260. doi: 10.1126/sciadv.1601880.
- UNEP and IOC-UNESCO (2009). *An Assessment of Assessments, Findings of the Group of Experts. Start-up phase of a Regular Process for Global Reporting and Assessment of the State of the Marine Environment including Socio-economic Aspects*. Nairobi: UNEP.
- Ruwa R., A. Simcock, M. J. Bebianno, H. P. Calumpong, S. Chiba, K. Evans, O. K. Kamara, E. Marschoff, M. McClure, E. Y. Mohammed, Ch. Park, L. Y. Randrianarisoa, M. E. Sanchez, A. Strati, J. Tuhumwire, T. Ca Vu, J. Wang, Zielinski T. (2017). *The Ocean and the Sustainable Development Goals under the 2030 Agenda for Sustainable Development; A Technical Abstract of the First*


- Global Integrated Marine Assessment*, United Nations; eISBN 978-92-1-361371-9; 48 pp.
- Evans K., Bax N. and Smith D. C. (2018). Enhancing the robustness of a national assessment of the marine environment. *Mar. Pol.* 98, 133–145. doi: 10.1016/j.marpol.2018.08.011.
- Bax N. J., Appeltans W., Brainard R., Duffy J. E., Dunstan P., Hanich Q., et al. (2018). Linking capacity development to GOOS monitoring networks to achieve sustained ocean observing. *Front. Mar. Sci.* 5: 346. doi: 10.3389/fmars.2018.00346.
- Miloslavich P., Bax N. J., Simmons S. E., Klein E., Appeltans W., Aburto-Oropeza O., et al. (2018). Essential ocean variables for global sustained observations of biodiversity and ecosystem changes. *Glob. Change Biol.* 2018, 2416–2433. doi: 10.1111/gcb.14108.
- Evans K., Chiba S., Bebianno M.J., Garcia-Soto C., Ojaveer H., Park C., Ruwa R., Simcock A.J., Vu C.T., Zielinski T. (2019). *The global integrated world ocean assessment: Linking observations to science and policy across multiple scales*. *Frontiers in Marine Science*, doi: 10.3389/fmars.2019.00298.
- Kotynska-Zielinska I., Papatahnasiou M. (2018). *Examples of innovative approaches to educate about environmental issues within and outside of classroom*, in: *Interdisciplinary Approaches for Sustainable Development Goals*. GeoPlanet: Earth and Planetary Sciences, doi.org/10.1007/978-3-319-71788-3\_3.
- Bray B., France B. and Gilbert J. K. (2012). Identifying the essential elements of effective science communication: what do the experts say? *Int. J. Sci. Educ.* B 2, 23–41. doi: 10.1080/21548455.2011.611627.
- Lubchenco J. and Grorurd-Colvert K. (2015). Making waves: The science and politics of ocean protection. *Science*, 350, 382-383.
- Stocklmayer S. M and Bryant C. (2012). *Science and the Public—What should people know?* *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement*, 2(1), 81-101, doi:10.1080/09500693.2010.543186.
- Anderhag P., Emanuelsson P., Wickman P. O. and Hamza K. M. (2013). *Students' Choice of Post-Compulsory Science: In search of schools that compensate for the socio-economic background of their students*. *International Journal of Science Education*, 35(18), 3141-3160.
- Newton J. A., Feely R. A., Jewett E. B., Williamson P. and Mathis J. (2015). *Global Ocean Acidification Observing Network: Requirements and Governance Plan*. Available at: [www.goa-on.org/docs/GOA-ON\\_plan\\_print.pdf](http://www.goa-on.org/docs/GOA-ON_plan_print.pdf) (accessed June 27, 2016).
- POGO (2018). *The value of the Global Ocean Observing System and the Regular Assessment of the State of the Ocean in Support of Wise Decision-Making*. A Statement by the Partnership for Observation of the Global Ocean (POGO). Plymouth: Partnership for Observation of the Global Ocean.

- Markowicz K., Zielinski T., Pietruczuk A., Posyniak M., Zawadzka O., Makuch P., Stachlewska I., Jagodnicka K., Petelski T., Kumala W., Sobolewski P., Stacewicz T. (2012). Remote sensing measurements of the volcanic ash plume over Poland in April 2010, *Atmospheric Environment, Volume: 48* Special Issue: SI, 66-75.
- National Geographic Society [NGS], National Oceanic, Atmospheric Administration, Centers for Ocean Sciences Education Excellence, National Marine Educators Association, and College of Exploration. (2005). *Ocean Literacy: The Essential Principles of Ocean Sciences K-12*. Silver Spring, MD: NOAA.

## Notki o autorach

### Zdzisław Aleksander

Dr hab., profesor Ateneum-Szkoły Wyższej w Gdańsku, dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych, kierownik Katedry Pedagogiki. Autor badań i publikacji w zakresie pedeutologii, dydaktyki ogólnej, dydaktyk szczegółowych oraz socjolingwistyki. Zainteresowany problemami kształcenia nauczycieli, prowadzi badania dotyczące nowych koncepcji kształcenia, metod uczenia się oraz badania nad funkcjonowaniem edukacyjnym oraz społecznym dziecka wzrastającego w warunkach bilingwizmu i dwukulturowości, autor publikacji na temat wykorzystania technik C. Freineta w nauczaniu języków obcych.

 <https://orcid.org/0000-0002-4281-7890>

### Anna Bączkowska

Dr hab., profesor UMK, doktor habilitowany językoznawstwa angielskiego (UŁ), doktor językoznawstwa (UŁ), magister filologii angielskiej (UAM); zainteresowania naukowe: dyskurs medyczny, pragmatyka, teoria i praktyka nauczania języka angielskiego jako obcego, teoria i praktyka przekładu, tłumaczenia filmowe, komunikacja językowa, semantyka kognitywna, językoznawstwo korpusowe i komputerowe.

 <https://orcid.org/0000-0002-0147-2718>

### Olga Broniś


Doktor nauk humanistycznych, językoznawca, adiunkt w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Do jej głównych zainteresowań należy fonologia generatywna, fonetyka artykulacyjna i akustyczna, ponadto prowadzi badania w zakresie językoznawstwa porównawczego polsko-włoskiego, polsko-angielskiego, włosko-angielskiego oraz wielojęzyczności. Większość teoretycznych prac dr Broniś oparta jest na wynikach badań empirycznych i eksperymentalnych, prowadzonych samodzielnie w ramach projektów indywidualnych lub we współpracy z innymi badaczami.

 <https://orcid.org/0000-0002-5323-0665>

### Tomasz Ciszewski

Dr hab., profesor UG, absolwent Uniwersytetu Łódzkiego. Wykładowca Uniwersytetu Gdańskiego z ponad 20-letnią praktyką w nauczaniu fonologii i fonetyki brytyjskiej. Stypendysta Corbridge Trust w Cambridge oraz MNiSW. Jest autorem licznych publikacji na temat dydaktyki nauczania wymowy, akustyki i percepcji mowy. Jest autorem książek *The English Stress System: Conditions and Parameters* i *The Anatomy of the English Metrical Foot: Acoustics, Perception and Structure*.

Prowadził zajęcia na uniwersytetach w Sheffield (UK), Dalarnie (Szwecja), Jaen, Cordobie i Las Palmas (Hiszpania).

 <https://orcid.org/0000-0003-0259-2276>

#### **Anna Daszkiewicz**

dr n. hum., 1998-2002 studia na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego (filologia germańska). Rozprawa doktorska (2011): „Rekonstrukcja idei pedagogicznych w filozoficzno-teologicznej myśli Josepha Ratzingera”. 2004-2016 zatrudniona na UG, filologia germańska, od 2018 adiunkt w Wydziale Neofilologicznym Ateneum-Szkoły Wyższej w Gdańsku (filologia germańska). Zainteresowania badawcze: socjolingwistyka.

 <https://orcid.org/0000-0003-3745-8528>

#### **Alicja Fredo**

Magister psychologii, tegoroczna absolwentka Uniwersytetu Gdańskiego. W 2018 roku ukończyła studia licencjackie na kierunku filologia angielska, również na Uniwersytecie Gdańskim. Główny obszar zainteresowań: teoria przekładu, zagadnienie dwu- i wielojęzyczności, neurolingwistyka.

 <https://orcid.org/0000-0001-6249-805X>


#### **Arkadiusz Janczyło**

Magister edukacji w zakresie nauczania języka angielskiego (UŁ) oraz MA Translation and Interpreting Studies na Uniwersytecie w Manchesterze. Odbył również studia licencjackie w zakresie nauczania języka angielskiego (UG). Doktorant w Instytucie Anglistyki i Amerykanistyki Uniwersytetu Gdańskiego (językoznawstwo), nauczyciel akademicki, nauczyciel języka angielskiego i tłumacz z bogatym doświadczeniem zdobytym w Polsce i Wielkiej Brytanii, wieloletni dyrektor ds. nauczania w letniej szkole języka angielskiego w Oksfordzie. Obecnie pracownik naukowo-dydaktyczny w Wydziale Neofilologicznym Ateneum-Szkoły Wyższej w Gdańsku oraz egzaminator British Council.

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


#### **Karolina Janowska**

Magister filologii klasycznej, Uniwersytet Gdański, Wydział Humanistyczny (2006), temat pracy: “Wizerunek heter w komediach Plauta”. Licencjat z zakresu iberystyki, Uniwersytet Gdański, Wydział Neofilologii (2019), temat pracy: “La similitud entre la lírica arábigo andaluza y la obra de Garcilaso de la Vega”. Specjalizacja naukowa: literatura rzymska, literatura hiszpańska.

 <https://orcid.org/0000-0002-5539-2318>


**Izabela Kotyńska-Zielińska**

Master's degree from political sciences received at the Faculty of Social Sciences at the University of Gdansk. She keeps gaining knowledge and hence, since graduating from political sciences, she got educated in history and then in education. By choice she has become a nonformal educator and a founder of Today We Have. Izabela is an author and co-author of workshops, exhibitions and popular science events, which have been realized internationally, in e.g. New York City, Brussels, Rostock, Warsaw and Southampton, among others. Her work has been presented at various international conferences. Izabela created the I Live by the Sea international contest and has run it since 2015. Her motto: You can never be overdressed or overeducated – Oscar Wilde.

 <https://orcid.org/0000-0002-7099-8692>


**Sławomir Kowalewski**

Magister w dziedzinie nauk humanistycznych, dyscyplina językoznawstwo. Absolwent studiów magisterskich na kierunku filologia specjalność germanistyka w Uniwersytecie Kazimierza wielkiego w Bydgoszczy. Asystent w Katedrze Komunikacji Językowej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Zainteresowania naukowe: tekstualność i hipertekstowość, medialność tekstów cyfrowych i gier komputerowych, relacje pluri- i intermedialne oraz ich wpływ na komunikację, komunikacja w mediach strumieniowych, transmedialne interferencje wśród gatunków.

 <https://orcid.org/0000-0002-1470-3984>

**Katarzyna Kukowicz-Żarska**

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu), adiunkt w Ateneum-Szkole Wyższej w Gdańsku, dziekan Wydziału Neofilologicznego. Językoznawca, germanistka, rusycystka, absolwentka lingwistyki stosowanej. Stypendystka Robert Bosch Stiftung i Bundeszentrale für politische Bildung. Kierownik projektów naukowych, zdobywczyni grantów, prowadziła liczne szkolenia unijne i kursy kompetencyjne. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół: lingwistyki tekstu, pragmalingwistyki, psycholingwistyki, aksjologii, komunikacji interkulturowej, języka sportu i mediów.

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

**Anna Kulińska**

Doktor nauk humanistycznych (UW), adiunkt w Wydziale Neofilologicznym Ateneum-Szkoły Wyższej w Gdańsku. Absolwentka studiów magisterskich z zakresu filologii angielskiej (UAM), ukończyła Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych przy Uniwersytecie Gdańskim, licencjat z zakresu metodyki nauczania języka angielskiego oraz podyplomowe Studia Podnoszenia Kwalifikacji Nauczycieli Języków Obcych (UG). Nauczyciel akademicki, metodyk, doradca metodyczny w zakresie języka angielskiego, specjalista ds. edukacji w Gdyńskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli.

Posiada szerokie doświadczenie zawodowe jako nauczyciel języka angielskiego na wszystkich poziomach (od A1 do C2) i w różnych zakresach.

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


#### **Rafael de la Cruz López-Campos Bodineau**

Profesor na Wydziale Filologii Uniwersytetu w Sewilli (Hiszpania), doktor filologii germańskiej, językoznawca, absolwent filologii germańskiej w Uniwersytecie w Sewilli, Przewodniczący Akademickiej Komisji ds. Przewodów Doktorskich Wydziału Filologicznego, członek założyciel Stowarzyszenia Germanistów Andaluzji (AGA). Zawodowo związany również z Ateneum-Szkołą Wyższą w Gdańsku. Do jego zainteresowań naukowych zaliczają się: gramatyka historyczna, morfologia, składnia oraz słowotwórstwo. Autor licznych publikacji z zakresu morfologii i składni języka niemieckiego (*Los preverbios separables en lengua alemana* 1997, *En Torno al Tiempo*, 2003, *Morfosintaxis Alemana*, 2004).

 <https://orcid.org/0000-0001-8482-4469>

#### **Katarzyna Majdzik Papić**

Dr nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, przekładoznawca, adiunkt w Instytucie Literaturoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach; jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół: filozofii przekładu, problematyki podmiotowości w perspektywie przekładu, eksperymentalnych form translacji, południowosłowiańskiej literatury kobiecej (zwłaszcza chorwackiej). Autorka monografii: *Przekład, czyli na styku dwóch podmiotowości* (2015); *Narzędzia analizy przekładu* (współautor: D. Słapek, 2015). Redaktor tomu zbiorowego *Tożsamość Słowian zachodnich i południowych w świetle XX-wiecznych dyskusji i polemik* (współred. J. Zarek, 2017) oraz zbioru przekładów najnowszych dramatów chorwackich *Kroatywni. Dramat chorwacki po 1990 roku* (współred. L. Maćczak, A. Ruttar, 2012).


 [orcid.org/0000-0002-0532-4587](https://orcid.org/0000-0002-0532-4587)

#### **Renata Majewska**

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa stosowanego (UAM) (dziedzina: dydaktyka nauczania języka hiszpańskiego), adiunkt w Wydziale Neofilologicznym Ateneum-Szkoły Wyższej w Gdańsku. Magister filologii romańskiej i hiszpańskiej. Ukończyła studia podyplomowe: Studium Pedagogiczne (UJ), studia podyplomowe Coaching, specjalność coaching w pracy nauczyciela (WSG w Bydgoszczy). Dyplomowany nauczyciel języka hiszpańskiego, rzeczoznawca Ministerstwa Edukacji Narodowej ds. oceniania podręczników, tłumacz przysięgły języka hiszpańskiego. Specjalizuje się w dydaktyce nauczania języków obcych, zwłaszcza hiszpańskiego. Szczególnie interesuje się zintegrowanym kształceniem językowo-przedmiotowym (CLIL), bazując między innymi na wieloletnim




doświadczeniu w pracy w szkolnictwie średnim, w sekcji dwujęzycznej z językiem hiszpańskim.

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

#### **Barbara Miceli**

holds a PhD in Euro-American Studies from Roma Tre University and currently she is Assistant Professor in American Studies at Uniwersytet Gdański. Her main research interest is the relation between fact and fiction in the contemporary American novel. She has published several articles and book chapters on Joyce Carol Oates, Margaret Atwood, A.M. Homes, J.P. Donleavy, Warren Adler and the literature of the Obama Years.

 <https://orcid.org/0000-0001-5152-4347>


#### **Kamil Mielnik**

PhD Student. An academic teacher of English Philology at the State University of Applied Science in Nowy Targ. Master's degree in English philology, specialisation: methodology of teaching English to foreigners (TESOL) at the University of Sunderland in Great Britain. He has experience in teaching at various stages of education. He conducts courses and workshop as well as classes in the field of technology implementation in teaching English. The Author of postgraduate courses in multimedia and education. Since 2006, he has been running his e-learning platform, which he efficiently uses as part of full-time and remote classes. He is the author of ESP courses at technical universities in the field of information technology and the teaching specialisation in the use of multimedia in foreign language teaching. He cooperates with a centre for the development of Education. He is currently working on his PhD. As part of his research interests, he explores the concept of the European Language Portfolio as a non-test diagnostic tool.

 <https://orcid.org/0000-0001-9219-5893>

#### **Grzegorz Moroz**

Dr hab. Grzegorz Moroz, UwB Associate Professor, Head of Anglophone Prose Institute in the Modern Languages Department at the University of Białystok, teaches English Literature and related courses at the University of Białystok. His research interests concern the history and theory of travel writing in Anglophone and Polish literary traditions, as well as the works and life of Aldous Huxley. His publications include *Travellers, Novelists and Gentlemen: Constructing Male Narrative Personae in British Travel Books, from the Beginnings to the Second World War* (Peter Lang Verlag, 2013) and *On the Road from Facts to Fiction: Evelyn Waugh's Travel Books* (Prymat, 2016) and *Recontextualising Huxley: Selected Papers* (Prymat, 2017).

 <https://orcid.org/0000-0001-9593-0224>

### Henryk Olszewski

Dr hab. Henryk Olszewski, prof. UG, absolwent Instytutu Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego, z-ca Dyrektora ds. Nauki i Kierownik Zakładu Psychologii i Psychopatologii Rozwoju Instytutu Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego. Od ponad 35 lat zajmuje się psychologią rozwoju człowieka w ujęciu klinicznym i społecznym, a szczególnie problematyką osób starszych i otępienia. Jest autorem i współautorem ponad 60 artykułów naukowych i 3 książek (*Starość i witaukt psychologiczny: atrybucja rozwoju* (2003) oraz *Otępienie czołowo-skroniowe. Ujęcie neuropsychologiczne* (2008), współautor książki *Wypełnianie starości. Trening ku życiu* (1997), redaktor pracy zbiorowej *Senior, Osoba i Obywatel* (2013). Członek Komisji Rewizyjnej Polskiego Stowarzyszenia Psychologii Rozwoju Człowieka.

 <https://orcid.org/0000-0002-2573-3425>

### Mariia Onyshchuk

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa kontrastywnego (Kijowski Państwowy Uniwersytet Lingwistyczny) (dziedzina pracy doktorskiej: językoznawstwo historyczne i kontrastywno-typologiczne), adiunkt w Instytucie Anglistyki i Amerykanistyki Uniwersytetu Gdańskiego, językoznawca, nauczyciel akademicki i pedagog z bogatym doświadczeniem zawodowym. Magister filologii germańskiej, dyplomowany nauczyciel języka angielskiego. Specjalizuje się w dydaktyce nauczania języków obcych, zwłaszcza języka angielskiego, rosyjskiego i ukraińskiego. Szczególnie interesuje się zintegrowanym kształceniem językowo-przedmiotowym (CLIL), bazując na swym wieloletnim doświadczeniu zawodowym w zakresie językoznawstwa kontrastywnego, gramatycznych i kulturowych aspektów przekładu, edukacji międzykulturowej oraz komunikacji interkulturowej.

 <https://orcid.org/0000-0002-5671-4788>


### Katarzyna Papaja

received her PhD degree in Applied Linguistics and works as an Assistant Professor at the Institute of Linguistics, University of Silesia (Poland). She is a former Deputy Dean for Philology and Business Linguistics at the European Tischner University in Kraków. She specialises in Methods of Teaching English as a Foreign Language and Bilingual Education. She has published widely on bilingual education methodologies (mainly Content and Language Integrated Learning – CLIL). She was a part of the team, which conducted groundwork leading to the publication of Profile Report – Bilingual Education (English) in Poland. She was also awarded scholarships and, as a result, was able to gain teaching experience in countries such as Great Britain, the USA, Germany and Switzerland. She is one of the founders of the international LIF (LANGUAGE IN FOCUS) and FOL (FOCUS ON LANGUAGE) conferences during which she organises special CLIL and CLILiG symposia. Additionally, she has been an editor of LIF Journal published by DeGruyter and a reviewer of a few academic journals published all over the world.

 <https://orcid.org/0000-0003-2808-443X>

**Ewa Piechowska**

Doktorantka w Instytucie Oceanologii Polskiej Akademii Nauk (IO PAN) w Sopocie.

 <https://orcid.org/0000-0002-0120-3403>

**Artur Świątek**

works at Pedagogical University of Cracow, Poland, where he holds a position of Assistant Professor in the Institute of Neophilology, Department of English Linguistics. He received his PhD in English linguistics. His main interests revolve around general linguistics (function words, their meaning and form in different languages), L1, L2 acquisition, contrastive linguistics and translation. He reviews articles devoted to applied linguistics for international journals. Artur Świątek participated in over 70 national and international conferences devoted to teaching English as a foreign language, comparative and contrastive linguistics as well as to translation and translation research. He is also a certified translator of English, therefore he combines his translatory and linguistic interests in his everyday duties.

 <https://orcid.org/0000-0001-7264-3003>

**Marian Szczodrowski**

Prof. Dr habil. Ateneum-Szkoła Wyższa Gdańsk, 1958-1963 Studium der Klassischen Philologie (Mikołaj-Kopernik-Universität Toruń), 1966-1970, Germanistikstudium (Adam-Mickiewicz-Universität Poznań), 1974 Promotion über *Modele konfiguracji materiału językowego w planie lingwistyczno-dydaktycznym*, 1989 Habilitation zum Thema *Statische i dynamiczne struktury języka w aspekcie glottodydaktycznym*, 2002 Wissenschaftstitel des Professors der Geisteswissenschaften, 1985-1994 Universität Szczecin, 1994-2010 Universität Gdańsk, 1995-2010 Leiter der Abteilung Theorie der fremdsprachlichen Kommunikation, 2002-2005 Dekan der Philologisch-Historischen Fakultät, Autor folgender Studien: *Steuerung fremdsprachlicher Kommunikation*, *Glottokodematyka a nauka języków obcych*, *Fremdsprachliche Lehr-Lern-Vorgänge im kodematischen Blickfeld* und zahlreicher Artikel, in denen die didaktisch-methodischen und glottokodematischen Fragen des Fremdsprachenunterrichts behandelt werden.

 <https://orcid.org/0000-0003-4881-8226>

**Adam Szeluga**


Studia filologii germańskiej w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu (1988–1993), dr nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa stosowanego (1997, UAM, *Theorien der kommunikativen Kompetenz und der Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht*). Od 1993 asystent (1998 adiunkt) w Katedrze Filologii Germańskiej w Akademii Bydgoskiej, od 2003 adiunkt w Instytucie Filologii Germańskiej (od 2017 w Instytucie Lingwistyki Stosowanej) w Uniwersytecie Gdańskim. Najważniejsze obszary badań: lingwistyka stosowana, glottodydaktyka (metodologia badań w dydaktyce języków obcych, teorie akwizycji języka, dydaktyka

literatury obcojęzycznej, interkulturowa hermeneutyka tekstu), psycholingwistyka i neurolingwistyka, lingwistyka kognitywna (semantyka kognitywna). Członek Stowarzyszenia Germanistów Polskich oraz Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej.

 <https://orcid.org/0000-0002-2196-6125>


#### **Mariola Wierzbicka**

Prof. dr hab. Mariola Wierzbicka – Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Neofilologii, Kierownik Zakładu Językoznawstwa Teoretycznego i Kontrastywnego. Zakres badań naukowych: gramatyka kontrastywna niemiecko-polska, synchroniczne i diachroniczne badania z pogranicza składni, semantyki i pragmatyki, ze szczególnym uwzględnieniem: semantyki składniowej, semantyki czasownika i czasu, zjawiska temporalności, kauzalności, modalności i aspektualności w szerszych kontekstach, językoznawstwo generatywno-transformacyjne, podstawy modularnej teorii języka i gramatyki uniwersalnej, formalne procedury w lingwistyce, semantyka modelowo-teoretyczna i formalna, pragmalingwistyka, lingwistyka tekstu, stylistyka oraz językoznawstwo ogólne i stosowane.

 <https://orcid.org/0000-0003-2125-0204>

#### **Tymon Zieliński**

is a leader of the Climate and Ocean Research and Education Unit at IOPAN. He earned his doctorate in 1996 and his Polish post-doctoral degree of “habilitacja” in 2008 from the Institute of Oceanology PAN in Sopot, where he has a position of an associate professor and director of the Ph.D. program. Tymon has published over 80 research papers. He has been involved in many research and educational projects focused on climate change issues in the marine environment. He has organized numerous meetings workshops and conferences and has been a PI in a number of national and international projects. Tymon, since the beginning of his career has been involved in educational activities, both in formal and non-formal teaching. He has organized and/or lectured during numerous non-formal educational events, such as Science Fairs, workshops for youth, exhibitions for general public, etc.

 <https://orcid.org/0000-0003-4712-8899>