

Uniwersytet Warszawski
Wydział Neofilologii

ACTA PHILOLOGICA

42

Warszawa 2012

Komisja Wydawnicza Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego:

prof. dr hab. Barbara Kowalik (przewodnicząca)

prof. dr hab. Bożenna Bojar

dr Jolanta Dygul

dr Anna Górajek

dr Łukasz Grützmacher

dr Joanna Żurowska

dr hab. Marek Paryż

Redaktorzy tomu:

prof. dr hab. Barbara Kowalik

dr hab. Marek Paryż

Strona internetowa:

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

ISSN 0065–1524

© Wydział Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego

Wydanie I, nakład: 200 egz.

Łamanie:

Bartosz Mierzyński

Dystrybucja:

CHZ Ars Polona S.A.

ul. Obrońców 25

03-933 Warszawa

tel. 22 509 86 43, fax 22 509 86 40

Druk i oprawa:

Sowa – Druk na życzenie

www.sowadruk.pl

tel. 22 431 81 40

Spis treści

Agnieszka Sulich

Nomenklatura pierwiastków chemicznych w językach świata 5

Sylvia Jedlak

Językowy obraz świata w polskiej i węgierskiej frazeologii
i paremiologii w związkach z leksemem *ptak* i jego hiponimami 14

Małgorzata Taranek

Obraz diabła w węgierskiej frazeologii 24

Szymon Pawlas

Obraz Boga na podstawie fińskich przysłów 30

Anna Buncler

Rozwój systemu przypadkowego w języku fińskim 41

Justyna Ciecharowska

Einfluss der gesprochenen Sprache auf die Spracheder Literatur – Analyse der
Ausklammerung in ausgewählten Büchern von Ildiko von Kürthy 46

Magdalena Rozenberg

Iconic turn. Bilder als Handlungsvorlage im Fremdsprachenunterricht 53

Sebastian Dusza

Kształtowanie określania meritum związku rządu
w modelach dependencyjnych Kalevii Tarvainena i Ulricha Engela 61

Monika Opalińska

Between Translation and Paraphrase – An Analysis
of Metrical Patterns in *The Paris Psalter* psalm 52 77

Zbigniew P. Możejko

Academic Writing – A Neglected Skill? An Empirical Study
on the Perceptions of Students Concerning the Role of AW 87

Joanna Bereza, Monika Kostro

Entre stéréotype et émancipation : la métaphore de la voiture comme alter ego
de la femme conductrice dans la publicité automobile française 97

Agnieszka Wojciechowska

Typy informacji i ich układ fasetowy w definicji kognitywnej 106

Julia Magdalena Murrmann

‘Dolce far niente’ oppure un metodo effettivo per imparare una lingua straniera?
Internazionali corsi di lingua in prospettiva glottodidattica 114

Natalia Czopek

As formas do *subjuntivo*/conjuntivo na expressão
de relatividade nas línguas espanhola e portuguesa 122

Nomenklatura pierwiastków chemicznych w językach świata

Celem artykułu jest próba porównania stosowanych współcześnie na świecie systemów nazewnictwa pierwiastków chemicznych z punktu widzenia występujących między nimi analogii i różnic leksykalnych. Ze względu na ograniczone rozmiary tekstu analiza ma w przeważającej części charakter sprawozdawczy, rozważania etymologiczne uwzględniłam jedynie w najbardziej niezbędnym zakresie – te bowiem, potraktowane bardziej szczegółowo, nadawałyby się na osobną, znacznie dłuższą pracę.

Obszar badany obejmuje nazwy pierwiastków w 20 wybranych językach naturalnych, reprezentujących odmienne rodziny i grupy. Pomijam terminy odnoszące się do odmian alotropowych (np. *polisiarka*), izotopów (np. *deuter*), tworzone regularnie nazwy tzw. ekapierwiastków (np. *ekaglin*), hiperonimy (np. *pierwiastek kryptomorficzny*), w tym nazwy grup i bloków pierwiastków (np. *litowce*), jak również nazwy nieaktualne, odpowiedniki łacińskie i symbole. Nomenklatura pochodzi z następujących języków:

- a) słowiańskich: polskiego¹, czeskiego, rosyjskiego, ukraińskiego, białoruskiego, bułgarskiego, serbskiego, macedońskiego,
- b) innych indoeuropejskich: angielskiego, duńskiego, afrykanerskiego, osetyjskiego,
- c) nieindoeuropejskich: estońskiego, tureckiego, japońskiego, wietnamskiego, malajskiego, arabskiego, hebrajskiego, suahili².

Jako źródło materiału językowego wykorzystuję *Układ okresowy pierwiastków* (Mizerski 2004: 17) oraz dwie strony internetowe: <http://elements.vanderkrogt.net> i <http://canov.jergym.cz/vyhledav/chemici2.html>. Pierwsza z wymienionych pozycji prezentuje nazwy polskie zaś dwie pozostałe – nazwy zagraniczne.

1. Nomenklatura pierwiastków chemicznych w wybranych językach słowiańskich

Poszczególne systemy nazewnictwa pierwiastków z tego obszaru zawierają wiele jednostek wspólnych, jedynie zaadaptowanych do systemu danego języka, por. na przykład polską, czeską, rosyjską, ukraińską, białoruską, bułgarską, serbską, i macedońską nazwę cynku: *cynk* (pol.), *zinek* (czes.), *цинк* (ros.), *цинк* (ukr.), *цынк* (białor.), *цинк* (bułg.), *цинк* (serb.), *цинк* (maced.). W przypadku nomenklatury polskiej zwraca uwagę charakterystyczny, stosowany konsekwentnie sposób adaptacji nazw łacińskich poprzez odjęcie końcówki *-ium*. W pozostałych uwzględnionych przeze mnie nomenklaturach słowiańskich końcówka ta jest często zachowywana bądź tylko przekształcana, por. nazwy helu i aktynu: *hel* (pol.), *helium* (czes.), *гелий* (ros.), *гелій* (ukr.), *гелій* (białor.), *хелий* (bułg.), *хелијум* (serb.), *хелиум* (maced.), *актын* (pol.), *aktinium* (czes.), *актиний* (ros.), *актиній* (ukr.), *актыний* (białor.), *актиний* (bułg.), *актинијум* (serb.), *актиниум* (maced.).

1 Szczegółowemu opisowi polskich nazw pierwiastków chemicznych poświęcony jest mój wcześniejszy artykuł, w którym rozważam sposoby odwzorowania w nich wiedzy (Sulich 2010).

2 Interesującą analizę nomenklatury pierwiastków w innym języku spoza rodziny indoeuropejskiej – fińskim przeprowadziła Anna Buncler i opublikowała jako dokument cyfrowy (Buncler 2008).

Innego typu różnice dotyczą nominacji zaledwie 21 pierwiastków spośród wszystkich 112, opatrzonych nazwami zwyczajowymi³, i zostały zestawione w poniższej tabeli:

nazwa polska	nazwa czeska	nazwa rosyjska	nazwa ukraińska	nazwa białoruska	nazwa bułgarska	nazwa serbska	nazwa macedońska
Wodór	vodík	водород	водень	вадарод	водород	водоник	водород
Węgiel	uhlík	углерод	вуглець	вуглярод	въглерод	угљеник	јаглерод
Azot	dušík	азот	азот	азот	азот	азот	азот
Tlen	kyslík	кислород	кисень	кісларод	кислород	кисеоник	кислород
Sód	sodík	натрий	натрій	натрый	натрий	натријум	натриум
magnez	hořík	магний	магній	магній	магнезий	магнезијум	магнезиум
Glin	hliník	алюминий	алюміній	алюміній	алуминий	алуминијум	алуминиум
krzem	křemík	кремний	кремній	крэмній	силиций	силицијум	силициум
siarka	síra	сера	сірка	сера	сяра	сумпор	сулфур
potas	draslík	калий	калій	калій	калий	калијум	калиум
wapń	vápnik	кальций	кальцій	кальцый	калций	калцијум	калциум
mangan	mangan	марганец	марганець	марганец	манган	манган	манган
żelazo	železo	железо	залізо	жалеза	желязо	гвожђе	железо
miedź	měď	медь	мідь	медзь	мед	бакар	бакар
arsen	arzen	мышьяк	арсен миш'як	мыш'як	арсен	арсен	арсен
cynga	čín	олово	олово	волава цина	калай	калај	калај
antymon	antimon	сурьма	сурма	сурма стибій	антимон	антимон	антимон
rtęć	rtuť	ртуть	ртуть	ртуць	живак	жива	жива
ołów	olovo	свинец	свинець	цвінец	олово	олово	олово
rutherford	rutherfordium	курчатовий	резерфордій	курчатовій	ръдърфордий	ратерфордијум	радерфордиум
dubn	dubnium	нильсборий	дубній	нільсборый	дубний	дубнијум	дубниум

Tabela 1. Zróznicowanie nazw pierwiastków chemicznych w wybranych językach słowiańskich.

Nazwy wodoru, umotywowane obserwacją, że pierwiastek ten w procesie spalania tworzy wodę, są przeważnie kalkami wyrazu *hydrogene*, który można przetłumaczyć dosłownie jako „wodoród”, por. nominacje: *водород* (ros.), *вадарод* (białor.), *водород* (bułg.) i *водород* (maced.). Jedynie nazwa polska, czeska, ukraińska i serbska nieco się różnią, choć i one nawiązują znaczeniowo do procesu tworzenia wody – poprzez rdzeń *wod-*. Nawiasem mówiąc, polski *wodór* jest skrótem od wcześniejszej nazwy *wodoród* (Biniewicz 1992).

Pierwiastek węgiel otrzymał swoją polską nazwę w wyniku językowego utożsamienia z węglem-kopalną, której jest najważniejszym składnikiem (Biniewicz 1992). W pozostałych językach

³ Nazw systematycznych nie uwzględniam, gdyż są tworzone we wszystkich językach według identycznych reguł, zalecanych przez IUPAC i odzwierciedlają kolejne cyfry liczby atomowej pierwiastka, którym przypisane są odpowiednie morfemy.

zasygnalizowano na płaszczyźnie formalnej, że utożsamienie to nie jest zupełne – poprzez różnicowanie nazw węgla-kopaliny i węgla-pierwiastka, por. *uhlík* (czes.), *вуглець* (ukr.) i *угљеник* (serb.), bądź poprzez utworzenie derywatu o dosłownym znaczeniu „węgloród”, por. nazwę *углерод* (ros.), *вуглярод* (białor.), *въглерод* (bułg.) i *јаглерод* (maced.).

Nominacje azotu są identyczne, z wyjątkiem czeskiej – *dusík*, będącej zresztą częściową kalką, gdyż leksem *azot* pochodzi od greckiego wyrażenia *azotikos* – ‘nie podtrzymujący życia’ (Biniewicz 1992), tak więc nawiązuje do tej samej właściwości.

Polski wyraz *tlen* zdecydowanie różni się od pozostałych słowiańskich nazw tego pierwiastka, gdyż został utworzony jako neologizm od czasownika *tlić* (Biniewicz 1992), podczas gdy inne odwołują się znaczeniowo do obserwacji, że atom tlenu obecny jest w cząsteczkach wielu kwasów, por. na przykład *кислород* (ros.), *кисень* (ukr.), *кисеоник* (serb.).

W przypadku sodu nazwa polska – *sód* i czeska – *sodík* różnią się od reszty nominacji, pochodzących od łacińskiego wyrazu *natrium*. Podobnie jest z nazwami glinu, potasu i wapnia, które we wszystkich uwzględnionych przeze mnie językach z wyjątkiem polskiego i czeskiego zostały zapożyczone z łaciny. Słowiańskie nominacje magnezu są jeszcze mniej różnicowane – jedynie język czeski wypracował odrębny termin – *hořík*.

Różnice w nazewnictwie krzemu występują pomiędzy językami: polskim, czeskim, rosyjskim, ukraińskim i białoruskim, w których używa się kalk pierwowzoru łacińskiego (*silex* oznacza ‘krzemień’) (Biniewicz 1992) a bułgarskim, serbskim i macedońskim, w których przyjęto formę łacińską *silicium* jako bezpośrednie zapożyczenie. W trzech ostatnich z wymienionych języków utworzono też odmienne w stosunku do pozostałych nazwy rtęci: *живак* (bułg.), *жива* (serb.), *жива* (maced.).

W przypadku siarki zapożyczenie łacińskiej formy dotyczy wyłącznie języka serbskiego i macedońskiego. Języki te wykształciły również inną (choć akurat nie wzorowaną na łacińskiej) nazwę miedzi – *бакар* (serb.), *бакар* (maced.).

Różnica w nazewnictwie manganu występuje w rosyjskim, ukraińskim i białoruskim w stosunku do pozostałych języków. Podobnie jest z nazwami antymonu, ołowiu i arsenu, przy czym nominacje ostatniego z tych pierwiastków umotywowano zapewne stosowaniem zawierających go substancji jako trutki na myszy, por. *мышьяк* (ros.), *миш'як* (ukr.), *мыш'як* (białor.). Trzeba dodać, że w języku ukraińskim funkcjonuje też alternatywna nazwa arsenu – *арсен*.

Nazwa żelaza ma podobną formę we wszystkich językach z wyjątkiem serbskiego, w którym pochodzi od innego rdzenia, por. *гвожђе* (serb.) vs. *żelazo* (pol.), *železo* (czes.), *железо* (ros.), *залізо* (ukr.), *жалеза* (białor.), *желязо* (bułg.), *железо* (maced.).

Najbardziej różnicowało się nazewnictwo cyny: *сина* (pol.), *cin* (czes.), *олово* (ros.), *олово* (ukr.), *волава / цина* (białor.), *калай* (bułg.), *калај* (serb.), *калај* (maced.). Ciekawym zjawiskiem jest też pokrewieństwo etymologiczne nazw cyny i ołowiu w niektórych językach (por. na przykład rosyjski wyraz *олово* – ‘cyna’ i bułgarski *олово* – ‘ołów’), spowodowane najprawdopodobniej faktem, że oba te metale bywały dawniej myłone bądź utożsamiane – ze względu na podobieństwo niektórych właściwości.

Dwa ostatnie z wymienionych w tabeli pierwiastków doczekały się odmiennych wersji nazw z powodu zaistnienia w nomenklaturze chemicznej dwóch alternatywnych propozycji nominacyjnych: od nazwisk Rutherforda / Kurczatowa – pierwiastek rutherford, por. *rutherford* (pol.), *rutherfordium* (czes.), *курчатовий* (ros.), *резерфордiй* (ukr.), *курчатовiй* (białor.), *рѣдѣрфордиј* (bułg.), *ратерфордијум* (serb.), *радерфордиум* (maced.) oraz od nazwy miejscowości Dubna

w Rosji / imienia i nazwiska Nielsa Bohra - pierwiastek dubn, por. *dubn* (pol.), *dubnium* (czes.), *нильсборий* (ros.), *дубній* (ukr.), *нільсборій* (białor.), *дубний* (bułg.), *дубнијум* (serb.), *дубниум* (maced.).

Warto także wspomnieć o ciekawych, ale obecnie już nieużywanych (więc nieuwzględnionych w tabeli), czeskich nazwach fosforu - *kostík*, chromu - *barvík*, kobaltu - *dasík*, niklu - *pochvistík*, kadmu - *ladík*, wolframu - *težík* i uranu - *nebesník*. Ich wycofanie z nomenklatury na rzecz zapożyczeń świadczy o dążeniu naukowców do uniwersalizacji terminologii, aby ułatwić przekazywanie wiedzy chemicznej na płaszczyźnie międzynarodowej.

2. Nomenklatura pierwiastków chemicznych w wybranych innych językach indoeuropejskich

W tym obszarze również dominują wspólne zapożyczenia zaadaptowane do systemów poszczególnych języków, por. na przykład nazwy tytanu: *titanium* (ang.), *titan* (dun.), *titaan* (afryk.), *титан* (oset.). Innego typu różnice dotyczą nazw 21 pierwiastków:

pierwiastek	nazwa angielska	nazwa duńska	nazwa afrykanerska (afrikaans)	nazwa osetyjska
wodór	Hydrogen	Hydrogen, Brint	Waterstof	Донгуыр
węgiel	Carbon	Carbon, Kulstof	Koolstof	Æвзалыгуыр
azot	Nitrogen	Nitrogen, Kvælstof	Stikstof	Азот
tlen	Oxygen	Oxygen, Ilt	Suurstof	Туаггуыр
sód	Sodium	Natrium	Natrium	Натрий
krzem	Silicon	Silicium	Silikon	Кремний
siarka	Sulphur/Sulfur	Svovl	Swael	Сондон
potas	Potassium	Kalium	Kalium	Калий
żelazo	Iron	Jern	Yster	Æфсæйнаг
nikiel	Nickel	Nikkel	Nikkel	Згъæры мыггаг
miedź	Copper	Kobber	Koper	Æрхуы
arsen	Arsenic	Arsen	Arseen	Мышъяк
srebro	Silver	Sølv	Silwer	Æвзист
cyna	Tin	Tin	Tin	Къала
antymon	Antimony	Antimon	Antimoon	Сурьма
wolfram	Tungsten	Wolfram	Wolfraam	Вольфрам
złoto	Gold	Guld	Goud	Сызгъæрин
rtęć	Mercury	Kviksølv	Kwik	Джынасу
ołów	Lead	Bly	Lood	Зды
rutherford	Rutherfordium	Rutherfordium	Rutherfordium	Курчатовий
dubn	Dubnium	Dubnium	Dubnium	Нильсборий

Tabela 2. Zróznicowanie nazw pierwiastków chemicznych w wybranych językach indoeuropejskich spoza grupy słowiańskiej.

W nomenklaturach indoeuropejskich spoza grupy słowiańskiej daje się zaobserwować bardziej zróżnicowaną etymologię nazw wodoru, niż w obrębie zbadanych przeze mnie nomenklatur słowiańskich. Język angielski i duński przyswoił sobie zapożyczoną formę łacińską (względnie: jej francuski pierwowzór *hydrogene*), por. *hydrogen* (ang.), *hydrogen* (dun.), w afrykanerskim przyjęła się kalka, nawiązująca znaczeniowo do obecności wodoru w wodzie - *waterstof*, natomiast w osetyjskim powstała nazwa narodowa - *донгуыр*. Analogiczna sytuacja ma miejsce w przypadku węgla, por. zapożyczenia łacińskie *carbon* (ang.) i *carbon* (dun.) vs. *koolstof* (afryk.), *æвзалыгуыр* (oset.). Również azot i tlen otrzymały w języku angielskim i duńskim nazwy zapożyczone z łaciny, por. *nitrogen* (ang.), *oxygen* (ang.), *nitrogen* (dun.), *oxygen* (dun.). W języku afrykanerskim i osetyjskim przyjęły się odrębne formy nominacji azotu: *stikstof* (afryk.), *азом* (oset.) i tlenu: *suurstof* (afryk.), *мыазгыр* (oset.), przy czym osetyjska nominacja azotu jest zapożyczona z języka rosyjskiego, a więc z pochodzenia słowiańska. Warto zauważyć, że w ogóle w osetyjskim systemie dominują nazwy pierwiastków tożsame z rosyjskimi, co wynika z oddziaływań kulturowych.

Nominacje sodu, potasu i wolframu są w języku angielskim inne, niż w pozostałych, w których zostały zapożyczone z łaciny, por. sól: *sodium* (ang.) vs. *natrium* (dun.), *natrium* (afryk.), *наптуи* (oset.), potas: *potassium* (ang.) vs. *kalium* (dun.), *kalium* (afryk.), *калий* (oset.), wolfram: *tungsten* (ang.) vs. *wolfram* (dun.), *wolfraam* (afryk.), *вольфрам* (oset.).

Odmienna sytuacja ma miejsce w przypadku krzemu, niklu, miedzi, arsenu, srebra, cyny, antymonu, złota, rutherfordu i dubnu – te pierwiastki otrzymały z kolei odrębne nazwy w języku osetyjskim (w stosunku do ekwiwalentów semantycznych w pozostałych językach), por. na przykład nazewnictwo krzemu: *кремний* (oset.) vs. *silicon* (ang.), *silicium* (dun.), *silikon* (afryk.), cyny: *кæлæ* (oset.) vs. *tin* (ang.), *tin* (dun.), *tin* (afryk.) albo antymonu: *цырма* (oset.) vs. *antimony* (ang.), *antimon* (dun.), *antimoon* (afryk.). Trzeba dodać, że w rozpatrywanej grupie nazw nominacje niklu, arsenu, cyny, antymonu, złota, rutherfordu i dubnu mają pochodzenie wspólne z nominacjami spotykanymi w językach słowiańskich, por. na przykład polskie i czeskie nazewnictwo cyny: *cyna* (pol.), *čín* (czes.) z zacytowaną wyżej angielską, duńską i afrykanerską nazwą tego pierwiastka. Wspomniane leksemy oznaczające cynę są najprawdopodobniej spokrewnione z niemiecką formą *Zinn* oraz z polskim leksemem *cynober* („kolor czerwony”) – podobnie, jak polski wyraz *cyna* (Bańkowski 2000: 209 oraz Brückner 1993: 70); według Bańkowskiego polska nazwa cyny pochodzi wprost z języka niemieckiego (Bańkowski 2000, s. 209).

Kilku słów objaśnienia wymaga zagadnienie pokrewieństwa nazw złota w obszarze indoeuropejskim, gdyż „na pierwszy rzut oka” nominacje takie, jak *gold* (ang.), *guld* (dun.), czy *goud* (afryk.) wyglądają obco względem form słowiańskich, por. *złoto* (pol.), *zlato* (czes.), *золото* (ros.), *золото* (ukr.), *золата* (białor.), *злато* (bułg.), *злато* (serb.), *злато* (maced.). Jednakże wszystkie wyżej wymienione leksemy mają wspólny praindoeuropejski rodowód i wywodzą się od rdzenia **g'holt-*, **gholt-* ewentualnie: **g'helt-* (Długosz-Kurczabowa 2003: 547-548) albo od **g'holto-* „złoty” i **g'hel-* „świecić się” (ten ciąg oznaczał zresztą również jasne barwy - zwłaszcza złotą, żółtą i zieloną, dawniej nie rozróżniane językowo); niewykluczone, że rzeczownik *złoto* powstał od przymiotnika rodzaju nijakiego (Boryś 2005: 741). Rdzeń praindoeuropejski wyewoluował później w języku prasłowiańskim do formy **zōl-to* (Brückner 1993: 653, 654) bądź **zoltō* (Długosz-Kurczabowa 2003: 547-548).

Największe zróżnicowanie form w obrębie badanego pola nomenklatur indoeuropejskich spoza grupy słowiańskiej wykazują nominacje siarki, żelaza, rtęci i ołowiu, odmienne w każdym lub

prawie każdym z języków, por. na przykład leksemy oznaczające siarkę: *sulphur / sulfur* (ang.), *svovl* (dun.), *swael* (afryk.), *сондон* (oset.), żelazo: *iron* (ang.), *jern* (dun.), *yster* (afryk.), *æфсæйназ* (oset.), czy ołów: *lead* (ang.), *bly* (dun.), *lood* (afryk.), *эдъ* (oset.). Pierwiastki te, podobnie zresztą jak złoto, węgiel, miedź, srebro, cyna i ołów, były znane jako kopaliny lub metale od czasów starożytnych, co spowodowało, że otrzymały narodowe nazwy, mające dawny rodowód i włączone dopiero później do słownictwa chemicznego. Podobieństwa i różnice w formach tych nazw uwarunkowane są więc procesami historycznymi, zachodzącymi bezpośrednio w poszczególnych językach.

W ramach dodatkowej dygresji historycznej można wspomnieć o dawnych afrykanerskich nazwach krzemu (*kiesel*) i platyny (*witgoud*), wycofanych z nazewnictwa na rzecz zapożyczeń łacińskich. W tym kontekście na uwagę zasługuje fakt, że w przypadku nominacji czterech pierwiastków – wodoru, węgla, azotu i tlenu w nomenklaturze duńskiej współlistnieją obok zapożyczeń łacińskich alternatywne wyrażenia: *brint* (wodór), *kulstof* (węgiel), *kvælstof* (azot), *ilt* (tlen). Niewykluczone, że w przyszłości tak samo przestaną być używane i całkowicie ustąpią miejsca łacińskim odpowiednikom.

3. Nomenklatura pierwiastków chemicznych w wybranych językach, należących do rodzin językowych spoza obszaru indoeuropejskiego

Także poza indoeuropejską rodziną językową nazwy pierwiastków chemicznych są do siebie podobne, wyjąwszy oczywiście niektóre zapisy alfabetyczne, por. na przykład nazwy helu: *helium* (est.), *helyum* (tur.), *ヘリウム* [*heriumu*] (jap.), *heli* (wiet.), *helium* (malaj.), *هيليوم* [*hiliyūm*] (arab.), *היליה* [*helium*] (hebr.), *heli* (suah.). Różnice inne, niż tylko uwarunkowane adaptacją wspólnego zapożyczenia do systemów poszczególnych języków dotyczą 31 pierwiastków, por. Tabelę 3.

pierwiastek	nazwa estońska	nazwa turecka	Nazwa japońska	nazwa wietnamska
wodór	Vesinik	Hidrojen	水素 [suiso]	Hydrô, Hidro
bor	Boor	Bor	ホウ素 [houso]	Bo
węgiel	Süsinik	Karbon	炭素 [tanso]	Cacbon
azot	Lämmastik	Azot	窒素 [chisso]	Nitơ
tlen	Hapnik	Oksijen	酸素 [sanso]	Oxy, Oxi
fluor	Fluor	Fluor	フッ素 [fusso]	Flo
sód	Naatrium	Sodyum	ナトリウム [natoriumu]	Natri
glin	Alumiinium	Alüminyum	アルミニウ [aruminiumu]	Nhôm
krzem	Räni	Silisyum	ケイ素 [keiso]	Silic
fosfor	Fosfor	Fosfor	リン [rin]	Photpho
siarka	Väävel	Kükürt	硫黄 [iou]	Lưu huỳnh
chlor	Kloor	Klor	塩素 [enso]	Clo
potas	Kaaliium	Potasyum	カリウム [kariumu]	Kali
żelazo	Raud	Demir	鉄 [tetsu]	Sắt
miedź	Vask	Bakır	銅 [dou]	Đồng
cynk	Tsink	Çinko	亜鉛 [aen]	Kẽm
arsen	Arseen	Arsenik	ヒ素 [hiso]	Asen

brom	Broom	Brom	臭素 [shuuso]	Brom
srebro	Höbe	Gümüş	銀 [gin]	Bạc
cyna	Tina	Kalay	スズ [suzu]	Thiếc
jod	Jood	Íyod	ヨウ素 [youso]	Iot, Iod
wolfram	Volfram	Volfram	タングステン [tangusuten]	Vonfam
platyna	Plaatina	Platin	白金 [hakkin]	Platin
złoto	Kuld	Altın	金 [kin]	Vàng
rtęć	Elavhöbe	Civa	水銀 [suigin]	Thủy ngân
ołów	Plii	Kurşun	鉛 [namari]	Chì
rutherford	Rutherfordium			Kusatovi
dubn	Dubnium			Ninsbori
pierwiastek	nazwa malajska	nazwa arabska	Nazwa hebrajska	nazwa suahili
wodór	Hidrogen	نيجوردي [hidrūjīn]	מיימ [meyman]	Hidrojeni
węgiel	Karbon	كوبيرك [faHm, karbūn]	מחפ [pahman]	Kaboni
azot	Nitrogen	نيجورثين [nitrūjīn]	חנקח [hankan]	Nitrojeni
tlen	Oksigen	نيجسكأ [uksijīn]	חצמח [hamtsan]	Oksijeni
sód	Natrium	موي دوص [Sūdiyūm]	נתרנ [natran]	Natiri
krzem	Silikon	نوكليس [silikūn]	ורוצ [tsoran]	Silikoni
fosfor	Fosforus, Posfor	روفسوف [fūsūr]	חרוז [zarhan]	Posfori
siarka	Sulfur, Belerang	تيربك [kibrīt]	תרפוג [gofrit]	Sulfuri
potas	Kalium	موي ساسوب [būtāsiyūm]	אגלשא [ashlagan]	Kali
wapń	Kalsium	موي سلك [kalsiyūm]	דיס [sidan]	Kalisi
żelazo	Ferum, Besi	ديدح [Hadīd]	לזרב [barzel]	Feri
miedź	Kuprum, Tembaga	ساح [nuHās]	תשוהנ [nahoshet]	Kupri
cynk	Zink, Seng	ني صراخ [kharsīn]	צבא [avats]	Zinki
arsen	Arsenik, Arsen	خينرز [zarnikh]	נסרא [arsen]	Aseniki
srebro	Argentum, Perak	هضف [fiDDah]	פסכ [kesef]	Agenti
cyna	Stanum, Timah	ري دصق [qaSdir]	לידב [bdil]	Stani
antymon	Antimoni,	نوميثنا [ithmīd]	אומיטנא [antimon]	Stibi
wolfram	Wolfram	ني تسيجن [tunjistīn]	אטסגנוט [tungsten]	Wolframi
złoto	Aurum, Emas	بهذ [dhahab]	זהו [zahav]	Auri
rtęć	Merkuri, Raksa	قبيز [zi'baq, zā'uq]	תיפסכ [kaspit]	Hidrajiri
ołów	Plumbum, Timbal	صاصر [raSās]	תרפוע [oferet]	Plumbi

Tabela 3. Zróżnicowanie nazw pierwiastków chemicznych w wybranych językach spoza rodziny indoeuropejskiej. Nawiasy kwadratowe oznaczają transkrypcję.

Analiza powyższej tabeli ujawnia, że w poszczególnych językach zastosowano odmienne strategie nominacyjne. Język suahili w całości oparł swoje nazewnictwo pierwiastków chemicznych na europejskich zapożyczeniach i nie wykształcił żadnych oryginalnych, narodowych nazw ani kalk. Język

malajski w przypadku kilku pierwiastków (siarka, żelazo, miedź, srebro, cyna, złoto, rtęć i ołów) dopuszcza dwie wersje nazwy – zapożyczoną z łaciny i narodową, por. na przykład nazwy ołowiu: *plumbum* i *timbal*. W języku arabskim każdy pierwiastek – z wyjątkiem węgla i rtęci – ma jedną nazwę, ale nie każda z nich jest zapożyczeniem europejskim, por. na przykład nazwę złota *بَهْد* [*dhahab*], ołowiu *صاَصِر* [*raSās*] i srebra *قَضَف* [*fiDDah*]. Z podobną sytuacją, to znaczy z występowaniem części zapożyczeń europejskich, głównie łacińskich, oraz części nazw narodowych lub kalk, mamy do czynienia w nomenklaturze pierwiastków chemicznych języka estońskiego, tureckiego, wietnamskiego, japońskiego i hebrajskiego, por. na przykład narodowe nazwy srebra: *hõbe* (est.), *gümüş* (tur.), *bạc* (wiet.), *銀* [*gin*] (jap.), *כֶּסֶף* [*keseḥ*] (hebr.) oraz zapożyczone nominacje wolframu: *volfram* (est.), *volfram* (tur.), *vonfam* (wiet.), *タングステン* [*tangusuten*] (jap.), *טונגסטן* [*tungsten*] (hebr.).

Podsumowanie

Ogólnie rzecz ujmując, współczesne systemy nomenklatury pierwiastków chemicznych są podobne w różnych częściach świata, co wiąże się z jednej strony z zapożyczeniami językowymi, dokonującymi się wraz z międzynarodową wymianą wiedzy chemicznej a z drugiej – z dążeniem naukowców do zamierzonego ujednolicenia i uniwersalizacji terminologii. O takiej tendencji świadczą wspomniane w artykule przypadki wycofania z nazewnictwa kalk językowych lub słownictwa narodowego na rzecz zapożyczeń – nawiązujących do pierwowzoru nie tylko znaczeniem, ale również brzmieniem, por. na przykład historyczną czeską nazwę uranu – *nebesník*, zastąpioną wyrazem *uran*, identycznym z pozostałymi słowiańskimi nazwami tego pierwiastka. W dalszej perspektywie rozwoju systemów nomenklatury pierwiastków na świecie możliwe jest wycofywanie kolejnych jednostek leksykalnych, będących kalkami bądź nazwami narodowymi – tam, gdzie aktualne nazewnictwo uwzględnia dwa warianty nominacji (nazwę narodową / kalkę oraz zapożyczenie).

Zaobserwowane różnice wynikają z następujących mechanizmów:

- dostosowywania formy wspólnego zapożyczenia do systemu danego języka,
- zapożyczania z odmiennych języków, w których przyjęły się różne wersje nazwy danego pierwiastka,
- wyboru jednej z alternatywnych, istniejących w nazewnictwie chemicznym nominacji,
- stworzenia w języku narodowym kalki leksykalnej, pochodzącej od wspólnego pierwowzoru,
- wykształcenia się oryginalnego, narodowego nazewnictwa – w przypadku nazw przyswojonych do terminologii bezpośrednio z języka naturalnego.

Przypadek a) jest spotykany najczęściej, b) i d) nieco rzadziej, e) występuje rzadko i obejmuje zasadniczo tylko najstarsze nazwy pierwiastków, znanych jako kopaliny bądź metale wcześniej, niż współcześnie rozumiane pojęcie pierwiastka chemicznego, natomiast c) jest zjawiskiem marginalnym, dotyczącym zaledwie kilku jednostek leksykalnych (nazwy wolframu, rutherfordu i dubnu). Trzeba podkreślić, że proces e) może ale nie musi prowadzić do bardziej wyrazistego zróżnicowania nominacji niż a), czego dowodem były na przykład nazwy złota – podobne do siebie w grupie słowiańskiej, choć zarazem obco brzmiące w zestawieniu z niektórymi innymi indoeuropejskimi nazwami tego pierwiastka – mimo, że także z nimi historycznie spokrewnione.

Bibliografia

- Bańkowski, Andrzej.** (2000), *Etymologiczny słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Biniewicz, Jerzy.** (1992), *Rozwój polskiej terminologii chemii nieorganicznej*, Opole.
- Boryś, Wiesław.** (2005), *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków.
- Brückner, Aleksander.** (1993), *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa.
- Buncler, Anna.** (2008), „Nazewnictwo pierwiastków chemicznych w języku fińskim”, dokument cyfrowy, dentyfikator: oai:ebuw.uw.edu.pl:3427.
- Długosz-Kurczabowa, Krystyna.** (2003), *Nowy słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa.
- Mizerski, Witold.** (2004), *Tablice chemiczne*, Warszawa.
- Sulich, Agnieszka.** (2010), „Odwzorowanie wiedzy w nazwach pierwiastków chemicznych” *Studia Semiotyczne*, 2012, tom XXVII: 93-133.

STRESZCZENIE: Artykuł jest próbą porównania nazewnictwa pierwiastków w wybranych językach świata, reprezentujących grupę słowiańską, rodzinę indoeuropejską spoza obszaru słowiańszczyzny oraz inne rodziny językowe. Są to języki: polski, czeski, rosyjski, ukraiński, białoruski, bułgarski, serbski, macedoński, angielski, duński, afrykanerski, osetyjski, estoński, turecki, japoński, wietnamski, malajski, arabski, hebrajski i suahili. Analiza polega na przedstawieniu ogólnych obserwacji, opatrzonych w skromnym zakresie komentarzami etymologicznymi. Nazwy pierwiastków o zróżnicowaniu większym, niż wynikałoby z językowej adaptacji wspólnego zapożyczenia zostały zestawione w tabelach. Ustalono przyczyny oraz mechanizmy powstawania podobieństw i rozbieżności między ekwiwalentami semantycznymi z poszczególnych systemów nomenklatury.

Językowy obraz świata w polskiej i węgierskiej frazeologii i paremiologii w związkach z leksemem *ptak* i jego hiponimami

W XIX w. tezę o językowym obrazie świata formułowali filozofowie i językoznawcy niemieccy. Za autora podstawowych jej założeń uznaje się Wilhelma von Humboldta. Rozwijaniem tej teorii zajmowali się m.in. Leo Weisgerber i Helmut Gipper. Koncepcja Humboldta zainspirowała również twórców zasady relatywizmu językowego – etnolingwistów amerykańskich Edwarda Sapira i Benjamina Lee Whorfa.

Teoria językowego obrazu świata stała się popularna szczególnie wśród językoznawców słowiańskich, głównie polskich i rosyjskich. Badania nad pojęciem na gruncie etnolingwistyki zapoczątkowało wydanie *Zeszytu próbnego „Słownika ludowych stereotypów językowych”* pod redakcją Jerzego Bartmińskiego. Oprócz Bartmińskiego o językowym obrazie świata pisali R. Tokarski, J. Anusiewicz, W. Chlebda. Wśród warszawskich lingwistów tym tematem zajmują się J. Puzynina, R. Grzegorzczkowska, Z. Zaron, K. Waszakowa. Na szczególną uwagę zasługują też prace A. Wierzbickiej, która rekonstruowała znaczenia słów kluczowych dla różnych kultur narodowych (m.in. *ojczyzna, wolność, przyjaźń*).

Tak popularna w krajach słowiańskich teoria nie doczekała się zbyt wielu opracowań na gruncie pozostałych języków, w tym węgierskiego. Autorem nielicznych prac dotyczących tego zagadnienia w języku węgierskim jest profesor Instytutu Filologii Słowiańskiej i Bałtyckiej na Uniwersytecie im. Eötvösa Loránd w Budapeszcie Janusz Bańcerowski.

Podstawą dla tego artykułu stała się analiza językowego obrazu świata, jaki wyłania się z polskich i węgierskich frazeologizmów i przysłów z leksemem *ptak* i jego hiponimami, którą autorka opracowała na potrzeby pracy magisterskiej obronionej na Katedrze Hungarystyki Uniwersytetu Warszawskiego. Zebrany materiał¹ składa się z 224 jednostek języka polskiego i 341 jednostek języka węgierskiego. Liczba związków wyrazowych z leksemem *ptak* wynosi odpowiednio: 21 i 48. W skład pozostałych konstrukcji wchodzi hiponimy leksemu *ptak*. Ich zróżnicowanie jest dość duże (ogółem 43 gatunki, z czego 38 w związkach wyrazowych polskich i 24 w związkach węgierskich), a ok. 44% nazw gatunkowych pojawia się w obu językach. Ich zestawienie przedstawia tabela 1.

1 Materiał został zebrany z następujących źródeł: Bąba Stanisław, Liberek Jarosław, *Słownik frazeologiczny współczesnej polszczyzny*, Warszawa 2002; Müldner-Nieckowski Piotr, *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa 2002; *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*, Warszawa 2005; Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych polskich, red. Julian Krzyżanowski, Warszawa 1969; Forgács Tamás, *Magyar szólások és közmondások szótára*, Budapest 2003; Litovkina Anna T., *Magyar közmondástár*, Budapest 2005; Szemerényi Ágnes, *Szólások és közmondások*, Budapest 2009.

Tabela 1. Zróżnicowanie gatunków ptaków wśród związków wyrazowych polskich i węgierskich.

Gatunek	Jednostki polskie	Jednostki węgierskie
bażant	1	-
bąk	4	-
bocian	11	15
derkacz	5	-
drozd	1	6
dudek	7	-
dzięcioł	5	-
feniks	2	-
gęś	17	36
gołąb	4	18
indyk	5	-
jaskółka	6	11
jastrząb	-	2
kaczka	8	12
kakadu	-	1
kania	2	4
kawka	1	-
kos	2	-
kruk	3	12
kukułka	3	-
kura (kogut, kurczę)	42	89
lelek	2	-
łabędź	1	5
orzeł	3	11
papuga	3	2
paw	4	3
pelikan	-	4
perkoz	-	1
przepiórka	1	-
raróg	3	-
skowronek	3	-
słowik	3	1
sowa	3	20
sójka	1	-
sroka	8	8
struś	-	1
szczygieł	1	-
szpak	3	-
wilga	1	-
wrona	12	15
wróbel	9	14
zięba	1	2
żuraw	3	-

Wśród nich możemy wyróżnić podgrupy ze względu na specyfikę gatunku. Największą liczebnością w grupę związków w obu językach stanowią te z nazwami ptaków domowych, a najliczniej reprezentowany jest tu leksem *kura* (*tyúk*). Drugi co do wielkości zbiór to ptaki synantropijne, czyli takie, które osiedlają się w pobliżu siedzib ludzkich i żyją w koegzystencji z człowiekiem. Tutaj najwięcej tych samych nazw gatunkowych powtarza się w obu językach (*bocian* – *gólya*, *gołąb* – *galamb*, *jaskółka* – *fecske*, *sroka* – *szarka*, *wrona* – *varjú*, *wróbel* – *veréb*). Następnymi znaczącymi klasami są ptaki leśne i drapieżne. Wśród tych pierwszych dużo większą różnorodność leksemów zawierają związki wyrazowe polskie (*dudek*, *dzięcioł*, *kos*, *kukułka*, *lelek*, *sójka*, *wilga* oraz wspólne dla obu języków: *drozd*, *kruk*, *zięba*). Pozostałe wspólne kategorie to ptaki wodne, zarośli i krzewów oraz egzotyczne. W skład węgierskich jednostek nie wchodzi natomiast żadne z gatunków ptaków polnych czy łąkowych, które możemy odnaleźć w polskich związkach (*bażant*, *przepiórka*, *skowronek* czy *derkacz*). Oba języki notują natomiast nazwę ptaka hodowlanego, którym jest *paw*, a w polszczyźnie odnajdziemy również mitycznego *feniksa*. Szczegółowy podział prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Podział polskich i węgierskich frazeologizmów ze względu na przynależność hiponimów leksemu *ptak* do określonej grupy ptaków.

Rodzaj ptaków	Jednostki polskie		Jednostki węgierskie	
	Liczba gatunków	Liczba związków	Liczba gatunków	Liczba związków
Domowe	4	72	3	137
Synantropijne	8	54	6	81
Leśne	10	26	3	20
Drapieżne	4	11	4	37
Wodne	3	8	3	10
Egzotyczne	1	3	3	4
Polne	3	5	-	-
Łąkowe	1	5	-	-
Zarośli i krzewów	2	4	1	1
Pozostałe	2	6	1	3

Z powyższych zestawień wynika, że choć w języku węgierskim jest więcej związków wyrazowych z hiponimami leksemu *ptak*, w polszczyźnie można zaobserwować większą różnorodność tych hiponimów.

Dwie największe grupy jednostek, czyli zbiory związków zawierających nazwy ptaków domowych i synantropijnych, świadczą o tym, że w języku stabilizują się najczęściej struktury, które powstają na podstawie obserwacji przez człowieka najbliższego otoczenia – stąd najliczniejsze są konstrukcje, w których pojawiają się nazwy ptaków hodowlanych lub tych zakładających gniazda w pobliżu siedzib ludzkich. Zbieżność nazw gatunkowych w obu językach wiąże się z położeniem Polski i Węgier w tej samej strefie klimatycznej, podobnym ukształtowaniem terenu i występowaniem w tym rejonie podobnych gatunków.

Na podstawie cech przypisywanych poszczególnym ptakom w zebranych związkach wyrazowych można wyodrębnić stereotypowy obraz każdego gatunku. Pełniejszą charakterystykę udaje się uzyskać w przypadku większej liczby jednostek, w których skład wchodzi konkretne nazwy. Opis

wyłaniających się z zebranego materiału stereotypów warto zacząć od ogólnego obrazu ptaka w obu językach. Zarówno polskie, jak i węgierskie ptaki to stworzenia wolne, małe i posiadające umiejętność latania oraz zakładające gniazda. Te węgierskie potrafią także śpiewać, są naiwne, dobierają się w pary i łatwo je przestraszyć zbyt hałaśliwym zachowaniem. Polskie ptaki można za to podejrzewać o nie- zbyt czyste zamiary.

Najbardziej rozbudowane stereotypy wśród hiponimów leksemu *ptak* posiada gatunek kury domowej. W obu językach istnieje tu różnicowanie ze względu na płeć (*kura*, *kokosz* – *kogut*, *kur*; *tyúk* – *kakas*) i wiek (*kura*, *kokosz*, *kogut*, *kur* – *kurczę*; *tyúk*, *kakas* – *csirke*). Węgrzy przypisują kurze i kogutowi cechy współmałżonków, a kurczętom rolę dzieci. Jako mąż i żona przyjmują przeciwstawne role: gdy jedno jest zapobiegliwe, drugie staje się rozrzutne. Zarówno polskie, jak i węgierskie koguty są czupurne i kłótlive, kury zaś przede wszystkim – głupie, a kurczęta – jeszcze niedoświadczone. Aktywne bywają tylko w dzień, gdy zachodzi słońce układają się do snu, a gdy zmokną, prezentują się bardzo niekorzystnie. W Polsce kury na dodatek się rządzą, zaś koguty pieją, by oznajmić początek dnia.

I Polacy, i Węgrzy nie mają najlepszego zdania o ptactwie domowym. Również w stereotypie gęsi w obu językach wśród cech tego ptaka wyróżnia się głupotę. Oprócz tego polska gęś lubi się rządzić. Węgierska zaś bywa spokojna, ale potrafi się zdenerwować, szybko się męczy ze względu na to, że jest gruba, chodzi niezgrabnie, przewraca się na lodzie i pije dużo wody. W grupie gęsi nie tolerują obcych osobników i razem umieją stawić czoło większemu przeciwnikowi.

W polskich związkach pojawia się także inny ptak domowy – indyk. Przypisuje się mu nieumiejętność panowania nad emocjami, skłonność do obrażania się, a także bycie nadętym i napuszonym. Oba języki notują natomiast hiponim *kaczka*. Jednak w każdym z nich znajdziemy nieco inny stereotyp tego ptaka. Polska kaczka za młodu to stworzenie brzydkie, a poza tym posiada specyficzny chód i wydaje się dziwna. Jej węgierski odpowiednik za to bardzo lubi wodę: dużo pije i chętnie pływa, łapczywie je, ciągle kwacze i jest ciekawska.

Podobieństw między polskim i węgierskim można natomiast szukać w stereotypie sowy, która wbrew powszechnie przyjętym mniemaniom wcale nie jest mądra. Przeciwnie, w obu językach przeciwstawia się ją sokołowi – wartościowszemu, mądrzejszemu i lepszemu. Poza tym polska sowa zwiastuje śmierć, a węgierska – uaktywnia się w nocy, obie więc są związane z ciemną i niebezpieczną stroną świata.

Mądrym ptakiem jest za to polski orzeł. Tego węgierskiego też nie można nazwać pospolitym – to urodzony przywódca, chce dominować nad innymi orłami w gnieździe, którego nie zakłada w krzakach i nie żywi się owadami jak zwykle ptaki. Ma także świetny wzrok, dobrze lata, a na starość odznacza się właśnie mądrością.

Polskie ptaki są zazwyczaj jednak po prostu sprytne, tak jak kos, szpak czy wrona, która również zwiastuje negatywne zjawiska, np. deszcz, duży śnieg, mróz czy nawet wojnę. Wrona węgierska jest zaś płochliwa i tchórzliwa, ciągle kracze, czyli powtarza, co usłyszy, roznosi złe wiadomości, rozpowiada tajemnice. W grupie za to swoim nie szkodzi, a wraz z innymi potrafi pokonać większego od siebie.

Polskie i węgierskie wróble zajmują się głównie ćwierkaniem o czymś, czyli rozpowszechnianiem różnych wieści. Te polskie wydają się mądre i doświadczone na starość, węgierskie są raczej naiwne, poza tym także małe i niepozorne, ale gdy jest ich wiele, mogą dużo zdziałać.

Jaskółkę natomiast zarówno Polak, jak i Węgier uznaje za zwiastun jakiegoś zjawiska, np. nadejścia wiosny. Dodatkowo ta węgierska przynosi także szczęście i ciągle swiergocze. Według polskich związków wyrazowych to bocian jest ptakiem oznaczającym dobry omen. Często stoi też na jednej nodze, uważnie obserwując okolicę lub przechadza się, sprawiając wrażenie zbyt poważnego, nadętego. Węgierskie bociany zaś przynoszą dzieci, żywią się żabami i często kołują w powietrzu, wydają się być także sierotami.

Węgierskie związki wyrazowe przeciwstawiają sobie kruka i łabędzia. Temu pierwszemu, o czarnym upierzeniu, przypisuje się cechy negatywne: zły charakter, podłość, zaś temu białemu szlachetność, niepospolitość w zestawieniu z głupimi gęsiami. Zarówno polskie, jak i węgierskie kruki natomiast cechuje solidarność w stosunku do swoich.

W obu językach zdecydowanie pozytywny jest stereotyp gołębia, który przede wszystkim wydaje się bardzo uczuciowy i zdolny do prawdziwej miłości. Węgierski odznacza się także ostrożnością, łagodnością, choć potrafi się zezłościć, i lekką nadwagą. Poza tym tak dla Węgrów, jak i dla Polaków ptak ten posiada walory smakowe – pieczony jest rarytasem.

Wśród podobieństw w stereotypach ptaków wynikających z zebranego materiału należy na pewno wymienić jeszcze dumnego, nadętego i zarozumiałego pawia oraz papugę, która ciągle gada, powtarza czyjeś słowa. Węgierska jest na dodatek niezwykle pstrokata.

Zachowanie wielu polskich ptaków zwiastuje deszcz (dudek, przepiórka, wilga, zięba), ale tylko jeden z nich oczekuje go z utęsknieniem – kania. W węgierszczyźnie ptak ten charakteryzuje się za to tym, że przeraźliwie piszczy i żywi się kurczakami.

Negatywny stereotyp dotyczy także sroki, która w obu językach reaguje na widok człowieka skrzeczeniem. Polska jest chwalipiętą, węgierska zaś lubi błyszczące przedmioty i kradnie. Dwa inne ptaki znane są przede wszystkim ze swoich umiejętności w dziedzinie wydawania dźwięków. Polski słowik (w węgierskim amator mrówczych jajek) pięknie śpiewa, a węgierski drozd (po którego zachowaniu poznaje się nadejście wiosny) wspaniale gwizdze.

Pozostałe gatunki ptaków pojawiają się w związkach jednego języka i ich stereotypy nie są już tak rozbudowane. Przyjrzyjmy się najpierw tym polskim. Bąk dużo pije, dlatego jest samochwałą i psuje drzewa. Feniks i raróg to rzadkie stworzenia, a ten drugi ma poza tym zwyczaj przyglądania się czemuś lub komuś ze zdziwieniem lub niechęcią. Skowronek i szczygieł są wesołe, lelek to ptak głupi, a kawka bywa zmęczona. Żuraw jest czujny, ale też napuszony, a kukułka może sprawić, że człowiek nie będzie narzekał na brak pieniędzy. Wśród węgierskich ptaków znajdziemy takie, które są niezwykle szybkie, jak perkoz czy zięba, lub tchórzliwe, jak struś. Poza tym jest też jastrząb, który chciwie rzuca się na swój łup, i pijak pelikan, który może przynieść ze sobą wiosnę. Wyróżnia się również szaloną kakadu.

Wylaniające się z zebranego do pracy materiału stereotypy ptaków charakteryzuje przede wszystkim antropocentryzm. Użytkownicy języka są skłonni przypisywać tym stworzeniom cechy typowo ludzkie, takie jak gadatliwość, zarozumiałość czy zdolność do darzenia miłością. W rzeczywistości, w której człowiek stawia siebie w centrum wszechświata, ptaki muszą znajdować się niżej w hierarchii stworzeń. Dlatego też zazwyczaj ich stereotypy zawierają rysy negatywne, a szczególnie akcentowana bywa w nich głupota. Cechy rejestrowane przez związki wyrazowe nie są potwierdzeniem wiedzy z dziedziny biologii, ale głównie wynikiem obserwacji. Czerwieniejące korale indyka przypominają rumieniącą się pod wpływem silnych emocji twarz człowieka, a pelikan, który łowi ryby, napełniając

wodą dużej wielkości worek pod dolną szczęką, sprawia wrażenie ptaka lubiącego pić. Związki wyrazowe stają się próbą zrozumienia i uporządkowania otaczającej rzeczywistości na podstawie doświadczenia użytkowników języka. Jako takie zawierają nie tylko stereotypową charakterystykę ptaków, lecz także językowy obraz świata człowieka.

Zarówno w polskiej, jak i węgierskiej frazeologii i paremiologii człowiek jest istotą śmiertelną – starzeje się i umiera (np. *Już mnie kukułka nie zakuka; Ennek sem fűtyűl már többet a rigó*). Nie zawsze jednak znajdzie się ktoś, kto pożałuje go po śmierci. Poza tym ludzie często są głupi, nie znają się na czymś zupełnie (np. *znać się na czymś [jak, tyle, co, ile] kura na pieprzu; annyi esze sincs, mint egy csirkének*). Oba języki notują również, że człowiek odznaczający się głupotą za młodu, nie mądrzeje z wiekiem. Ludzie zdobywają natomiast doświadczenie, dzięki czemu nie można ich łatwo oszukać (np. *stary wróbel z kogoś; nem madár vki*). Oprócz jednostek bezrozumnych i głupich pojawiają się także osoby szalone, wariaci. Kolejną cechą wspólną w obrazie człowieka w języku polskim i węgierskim jest duma. Ludzie bywają przekonani o swojej wyższości nad innymi, czują się lepsi, ważniejsi i pysznią się tym (np. *dumny jak paw; úgy [jár-kel, sétál], mint egy páva*). Bywają także chciwi, zawsze chcą czegoś więcej niż mają (np. *Daj kurze grzędę a ona [krzyczy, jeszcze] wyżej siędę; kakas alatt tojást keres*). Mimo że zbytnia duma i chęć zaspokajania coraz to nowych pragnień ich ogranicza, a może właśnie dlatego, człowiek kocha wolność, chce czuć się wolny (np. *[swobodny, wolny] jak ptak; szabad vki, mint a madár*).

W polskich związkach wyrazowych znajdziemy też informacje o tym, że wśród ludzi zdarzają się spryciarze i cwaniaki (np. *cwana gapa*). To oni przeciwstawiani są jednostkom, którym brak rozumu, chociaż bywają także osoby posiadające wiedzę z jakiejś dziedziny, znające się na czymś. Bywają również tacy, którzy nie lubią pracować i wolą się lenić (np. *niebieski ptak*).

Węgierski materiał także notuje wiele negatywnych cech człowieka. Zbytnia zachłanność i chciwość sprawia, że ludzie wykorzystują do własnych celów nawet czyjeś nieszczęście oraz kradną (np. *tolvaj szarka*), a to, co dostają, nie zawsze uszanują (np. *Kár a lúdra szénát vesztegetni*). Jednocześnie próbują ukryć swoje wady i zaprezentować się w lepszym świetle (np. *Hiába mosdik a holló, úgyis feketé*). Jednak z drugiej strony istnieją też jednostki szlachetne, wybitne, które są stworzone do wykonywania ważnych zadań (np. *A sas nem kapkod legyek után*). Pojawiają się również ludzie niezwykle łagodni, którzy umieją stracić panowanie nad sobą w szczególnych skrajnych sytuacjach (np. *A galambnak is van epeje*). Istotne jest także to, że każdy człowiek posiada własne zwyczaje, nawyki i zainteresowania, które go określają i jako niezmiennie umieszczają w uporządkowanym świecie (np. *A tyúk is szokásból kapar*).

Polskie i węgierskie związki wyrazowe mówią także o tym, że ludzie różnią się między sobą nawet na pierwszy rzut oka. Jedni są niepozorni, nie zwracają na siebie uwagi (np. *brzydkie kaczątko; szürke kis veréb vki*), inni mają dużo śmiałości i przyciągają wzrok swoją odmiennością (np. *kaczka dziwaczka; olyan vki, mint [egy, a] papagáj*). W obu językach jednak akcentuje się przede wszystkim negatywne cechy człowieka, który jako istota znajdująca się najwyżej na drabinie ewolucji nie tylko jest zarozumiały, lecz także nie odznacza się mądrością, która z racji jego roli powinna go charakteryzować.

Człowiek bywa również wesoły i radosny (np. *[radosny, wesoły] jak skowronek; olyan jó kedve van vkinek, hogy madarat [lehet, lehetne] vele fogatni*) lub wręcz przeciwnie – smutny (np. *zadąć na co sowę; bús, mint a kotlós tyúk*). Czasem jest także zmęczony (np. *úgy kivan vki, mint a liba*) albo

znieczierpliwiony (np. *[czekać, łaknąć, pragnąć, wyglądać] czegoś jak kania [dżdżu, deszczu]*). Przede wszystkim jednak ludzie uzewnętrzniają swoje wzburzenie, zdenerwowanie poprzez używanie wykrzyknień i przekleństw (np. *rany koguta; Hogy a sas rúgja szét!*). Oprócz tego polskie związki wyrazowe wyszczególniają jeszcze odczuwanie urazy (np. *nabzdyczyć się jak indyk*), a węgierskie – uczucie strachu (np. *Nem fél a holló az akasztott embertől*).

Ludzie zachowują się także w określony sposób, wykonują określone czynności. Materiał z obu języków potwierdza przede wszystkim, że człowiek posiada zdolność mówienia i za pomocą języka porozumiewa się z innymi oraz rozpowszechnia wszelkie informacje (np. *wróble o czymś na dachu [świergocą, świergocą, ćwierkają]; már a verebek is csiripelnek vmít*). Na dodatek zdarzają się jednostki, które bardzo lubią mówić, są gadułami, choć nie zawsze mają coś wartościowego do powiedzenia. Poza wydawaniem dźwięków mowy w polszczyźnie człowiek umie również śpiewać (np. *śpiewać jak słowik*), a w węgierszczyźnie – gwizdać (np. *úgy fütyül vki, mint a rigó*).

Ludzie również jedzą. O ile z polskich frazeologizmów i przysłów dowiemy się, że czasem spożywają małe ilości jedzenia (np. *jeść jak ptaszek*), o tyle węgierskie związki wyrazowe mówią, że człowiek jest zdolny do tego, by jeść bardzo dużo, a nawet łapczywie połykać posiłek (np. *nyel vmít, mint kacsá a nokedlit*), choć to głównie kobiety mają lekką nadwagę. Oprócz tego ludzie także piją, w węgierskim zwłaszcza alkohol (np. *iszik vki, mint a gödény*).

Człowiek to istota aktywna w dzień. Często wstaje już o świcie, a kładzie się spać o zmroku (np. *ranny ptaszek; [iść, chodzić, kłaść się] spać razem z kurami; a tyúkokkal kel vki; a tyúkokkal fekszik le vki*). W polskim materiale znajdziemy też wzmiankę o tym, że niektórzy ucinają sobie krótką drzemkę (np. *uciąć szpaka*), a w zbiorze węgierskich związków, że ten, kto nie śpi w nocy, może wręcz budzić podejrzenia (np. *Nem jó madár az, amelyik éjszaka jár*). Ludzie umieją się także poruszać, przemieszczać z miejsca na miejsce (np. *chodzi jak kaczka; kóvályog, mint a gólyák a levegőben*).

Polska frazeologia i paremiologia notuje poza tym, że dla człowieka ważny jest również wzrok. I tak ludzie czasem po prostu się na coś gapią, przyglądają się czemuś ze zdziwieniem, pożądliwością, niechęcią lub wrogością (np. *[gapić się, patrzeć] jak sroka w [gnat, kość]; patrzeć [jak raróg, rarogiem]*). W węgierskiej znajdziemy informacje o tym, że niektóre osoby wykonują pewne czynności nadzwyczaj szybko (np. *[úgy, oylan gyorsan], mint a pinty*).

Na podstawie materiału z obu języków można stwierdzić, że człowiek jest zdecydowanie istotą społeczną. Żyje w większych grupach, w których musi dostosować się do zachowań ich członków, dzięki czemu może zasłużyć na ich lojalność (np. *[Jeśli, kiedy] wejdiesz między wrony, musisz krakać jak i one; Baglyokkal huhogass, verebekkel csiripelj*). W węgierszczyźnie znajdziemy ponadto przykłady na to, że właśnie w grupie tkwi siła, bo tylko razem udaje się czegoś dokonać (np. *Sok lúd disznót győz*). Jednak ludzie potrzebują większej bliskości i dobierają się w pary oraz mają dzieci. Z polskich frazeologizmów i przysłów możemy się dowiedzieć, że to mężczyzna wybiera sobie żonę (np. *Kto chce ptaszka w klatce, pokłoni się matce*), z węgierskich związków wyrazowych wyczytamy, że w małżeństwie jedno zarabia pieniądze, a drugie je wydaje (np. *Nem kaparhat annyit a kakas, hogy a jérce ki ne vakarja*), a współmałżonkowie bywają niewierni (np. *Hol a kakas eljár, ott a tyúk is elbódorog*). Poza tym również z punktu widzenia drugiego języka ważna okazuje się także stabilność rodziny, dlatego za ojca dziecka uznaje się męża matki, niezależnie od tego, czy jest on ojcem biologicznym (np. *Akárki kakasa csinálta, az én tyúkom tojta*). Podkreśla się też, że dzieci stanowią ze swoimi rodzicami pewną ciągłość i dziedziczą po nich cechy, a nawet los (np. *Sasnak sas a fia*).

Oba języki poświadczają, że ludzie w kontaktach z innymi zachowują się różnie – czasem uznają ich za wzór i naśladują (np. *geş za geşi; Lúdtól tanul a liba*), a czasem nie akceptują ich i wchodzą z nimi w konflikt (np. *czubić się jak dwa koguty; úgy tesznek, mint két kis kakas*). Potrafią także wykorzystywać czyjąś naiwność, niewiedzę i go oszukać (np. *[wystrychnąć, wy kierować, wyprowadzić] kogoś na dudka; lúddá tesz valakit*). W węgierskich związkach wyrazowych podkreśla się również to, że mimo iż grupa jednostek tworzy społeczeństwo, to jego członkowie nie są sobie równi – odgrywają różne role, jedni bywają słabsi, drudzy silniejsi i to oni rządzą pozostałymi (np. *Sok sasnak egy fészken nehéz megalkudni*). Materiał z tego języka notuje jednak także informacje o tym, że ludzie potrafią traktować innych bardzo dobrze, a szczególnie wtedy, gdy chodzi o gości (np. *tyúkka!, kaláccsa!*).

W świecie ludzi panują pewne zasady, które go porządkują. Gdy związki wyrazowe języka węgierskiego mówią raczej o tym, że w życiu człowieka trafiają się i szczęśliwe przypadki, i chwile niepowodzeń (np. *Ritka madár a jó szerencse*), w polskich frazeologizmach i przysłowiach akcentuje się raczej rolę szczęścia w ludzkiej egzystencji (np. *[Kogut, kur] go opia!*). Najczęściej jednak człowiek nie ma wpływu na to, by los mu sprzyjał. Dlatego też należy zachować ostrożność i lepiej nie podejmować ryzyka, wybierać pewny, choć mniejszy zysk, zamiast mieć nadzieję na wspaniałe, aczkolwiek niezbyt prawdopodobne wyniki (np. *Lepszy wróbel w garści niż gołąb na dachu; Jobb ma egy [galamb, veréb], mint holnap egy tüzok*). W obu językach znajdziemy także informacje o tym, że w świecie liczy się praca. Nie należy jednak podejmować wysiłków ponad swoje możliwości, bo na pewno nie uda się wykonać zamierzonego zadania (np. *Nie urodzi sowa sokoła; Sokat akar a szarka, de nem bírja a farka*). Trzeba również być bardzo uważnym, bo często można przegapić coś naprawdę istotnego (np. *Kurki szukał, gąskę stracił; Baglyot akart fogni, a elszalajtotta a sólymot*). Zaś ten, kto szkodzi innym, musi się liczyć z tym, że zaszkodzi też sobie (np. *Más galambját célozta, magáét lőtte*).

Węgierskie związki wyrazowe poświadczają także, że w świecie człowieka duże znaczenie ma dom – miejsce, gdzie ludzie się osiedlają, strony rodzinne, społeczność, w której się żyje (np. *Ritka madár fészek nélkül*). Każdy powinien taki dom posiadać i go szanować, a w jego obrębie może robić to, co sam uzna za słusne (np. *Bagoly is bíró a barlangjában*).

Na podstawie zachowania ptaków ludzie wyciągają wnioski dotyczące otaczającej ich rzeczywistości. Zarówno Polacy, jak i Węgrzy zamieszkują obszar o podobnych warunkach klimatycznych, na którym w okresie wyższych temperatur pojawiają się ptaki wędrowne. Dlatego też w polskich i węgierskich związkach wyrazowych jaskółki i bociany przynoszą wiosnę, a gdy odlatują, zwiastują nadejście jesieni (np. *Święta Agnieszka wypuszcza skowronka z mieszka; Hirmondó fecske tavaszt énekel; Sok fecske ősznek jele*). Według polskiego materiału z zachowań ptaków można wyczytać też zmiany pogody, dotyczy to szczególnie zbliżającego się deszczu (np. *Kiedy jaskółka się zniża, deszcz się do nas zbliża*). Poza tym pianie polskiego koguta sygnalizuje świt (np. *Jak kogut zapieje, to wiesz, że dnieje*), a węgierskie wróble ucichające i przysiadające na gałęziach drzew świadczą o tym, że zbliża się wieczór (np. *Akkor már elülnek a verebek*). Oba języki notują natomiast, że skrzeczenie sroki jest znakiem pojawienia się w pobliżu człowieka (np. *Sroka przyleciała, będą goście; Csörög a szarka, vendég jön*). Zarówno w polskich, jak i węgierskich związkach zakodowano również informację o tym, że niektóre rzeczy trafiają się na świecie niezwykle rzadko (np. *rzadki jak raróg; ritka madár [vmi, vki]*).

Polskie frazeologizmy i przysłowia akcentują też fakt, że ptaki potrafią latać, przez co wiele miejsc jest dla nich dostępnych, szczególnie te położone na pewnej wysokości (np. *z lotu ptaka*). Mogą także mieć właściwości magiczne i przynosić szczęście lub odstraszać zło, a również przepowiadać rychłą

śmierć (np. *Gdzie bocian na gnieździe siedzi, tam piorun nie uderzy*). Węgierskie związki rejestrują natomiast dwie skonstrastowane barwy: białą i czarną (np. *fehér vmi, mint a hattyú; feketé [vki, vmi], mint a holló*).

Na podstawie zebranego materiału można stwierdzić, że w większości jednostek różne gatunki ptaków lub ogólnie ptaki stają się pretekstem do przekazania wiedzy na temat rzeczywistości i samych ludzi. Ludzkie zachowania i cechy podlegają tu wartościowaniu, na podstawie którego można by się pokusić o stworzenie obrazu idealnego człowieka. Według wyłaniającego się z zebranego materiału językowego obrazu świata tacy ludzie trafiają się jednak niezwykle rzadko. Zazwyczaj każdy ma jakieś wady, które często przypisuje także zwierzętom (w tym przypadku ptakom) jako istotom znajdującym się niżej na drabinie ewolucji. Również dla opisu rzeczywistości zawartego w związkach wyrazowych polskich i węgierskich punktem odniesienia jest człowiek. Jednostki frazeologiczne i paremiologiczne mają na celu właśnie osławianie rzeczywistości. By świat stał się bardziej swojski, użytkownicy języka opisują go poprzez pryzmat swojego kręgu kulturowego. Dlatego też do ustabilizowanych form językowych przedostają się elementy kultury i życia społecznego. Wiele z zebranych jednostek dotyczy społeczności ludzi mieszkających na wsi, zajmujących się rolnictwem. Dlatego zawierają wskazówki pozwalające rozpoznać zmiany pór roku lub pogody czy rady dla hodujących zwierzęta domowe albo uprawiających ziemię. Z takim życiem związana jest także aktywność ludzi w ciągu dnia – zgodnie z zebrany materiałem, pracują od świtu do zmroku, a w nocy śpią. Ponieważ podstawę utrzymania dla mieszkańca wsi stanowią plony i produkty pochodzące od zwierząt hodowlanych, istotne znaczenie w jego życiu ma praca. Lenistwo jest piętnowanie, a pracowitość się opłaca. Wśród innych odzwierciedleń kultury w związkach wyrazowych znajdziemy również przypisywanie dużej wartości rodzinie i szerzej wspólnocie.

Przez pryzmat jednostek z zakresu frazeologii i paremiologii można dostrzec podobieństwa między oboma narodami, które należą do kręgu kultury europejskiej i w których krajach podstawą gospodarki było rolnictwo. Językowy obraz świata wyłaniający się ze zbioru polskich i węgierskich związków wyrazowych nie jest zatem zaskakująco różny, na pewno nie na tyle, by utrudniać użytkownikom obu języków wzajemne porozumienie, chociaż trzeba stwierdzić, że przedstawiony tu został tylko jego fragment, którego podstawę stanowiły związki z leksemem *ptak* i jego hiponimami.

Bibliografia

- Anusiewicz, J. (1999), „Problematyka językowego obrazu świata”, *Językowy obraz świata*, Bartmiński (red.), Lublin: 261-297.
- Bañcerowski, J. (2008), „A világ nyelvi, tudományos és kultúrképe mint második valóság komponensei”, *A világ nyelvi képe*, Bañcerowski, Budapest: 139-151.
- Bartmiński, J. (2009), „Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata”, *Językowe podstawy obrazu świata*, Bartmiński, Lublin: 76-88.
- Tokarski, R. (2001), „Słownictwo jako interpretacja świata”, *Współczesny język polski*, Bartmiński (red.), Lublin: 343-370.
- Whorf, B. L. (1971), *Język, myśl, rzeczywistość*, Warszawa.

STRESZCZENIE: Teoria językowego obrazu świata stała się bardzo popularna wśród polskich językoznawców, którzy szybko zajęli się jej opracowaniem praktycznym. Szczególnym zainteresowaniem lingwistów cieszą się badania na gruncie słownictwa, w tym frazeologii i paremiologii. Analiza polskich i węgierskich związków frazeologicznych i przysłów z leksemem *ptak* i jego hiponimami jest próbą odkrycia podobieństw i różnic między językowymi obrazami świata zawartymi w językach obu narodów.

Obraz diabła w węgierskiej frazeologii

Frazeologia ma duże znaczenie w rekonstrukcji językowego obrazu świata. Jeden z głównych jego badaczy, Jerzy Bartmiński pisze, iż frazeologizmy są szczególnie atrakcyjną częścią języka dostarczającą materiału do badań nad odwzorowaniem językowego portretu danego przedmiotu, rozwijają bowiem jego element stereotypowy, np. „*lis 'zwierzę ... przebiegłe' → być lisem podszyty 'o człowieku przebiegłym'*” (Bartmiński 2007: 13).

We frazeologii cechy te mogą być zakomunikowane w sposób bezpośredni, eksplicytnie i jawnie, ale także mogą się znaleźć poza asercją, w presupozycji (terminologia przyjęta przez Renatę Grzegorczykową we *Wprowadzeniu do semantyki językoznawczej*, 2001: 45). Bartmiński uważa tę drugą grupę cech za bardziej istotną w objaśnieniach leksykograficznych (2007: 39). Przykładem może być węgierskie przysłowie *Mindig szarik az ördög valamit*, w dosłownym tłumaczeniu to: 'diabeł zawsze coś wysrywa', które oznacza, że zawsze dzieją się jakieś nieprzyjemności. Bezpośrednio na podstawie tego przysłowia można wywnioskować, że czart nie jest pozbawiony funkcji fizjologicznych właściwych człowiekowi i innym organizmom żywym, tj. wypróżnia się. Jednak informacja o jakości diabła przekazana implicytnie, w konotacji, jest inna. Z niej można się dowiedzieć, że charakterystyczne dla diabła jest sprawianie ludziom różnego rodzaju nieprzyjemności i szkodzenie im, co dzieje się nader często. W analizie biorę pod uwagę zarówno cechy podane *explicite*, jak i *implicite*.

Źródłami materiału do badań były dla mnie słowniki i zbiory węgierskich przysłów i powiedzeń, także języka gwarowego. Łącznie dostarczyły one 123 związki frazeologiczne do analizy.

Badając węgierskie związki frazeologiczne można się przekonać, że diabłów jest wiele: *Sok ördög se ér egy angyal* 'wiele diabłów nie dosięgnie jednego anioła' (obojętnie ile by było złych ludzi, nie postawią się jednemu szlachetnemu), a najczęściej występują w bandach zawierających siedmiu członków: *Annyian vannak, mint a gersei/gelsei ördögök* 'tyle ich jest, ile diabłów z Gerse/Gelse' (jest ich dużo), *Hét ördög lakik benne* 'mieszka w nim siedmiu diabłów' (o kimś ruchliwym) – biblijnych siedem diabłów wchodzących w ludzi, *Hét ördögtől se fél* 'nie boi się nawet siedmiu diabłów'.

Z frazeologizmów można się niejednego dowiedzieć o tym, jak diabeł wygląda. Oczywiście jest brzydki – *Az ördög nagyanyja* 'babka diabła' (o brzydkiej, starej kobiecie), *Csúnya/csúf/rút, mint az ördög* 'brzydki/paskudny/szpetny jak diabeł', *Olyan, mint az ördög* 'Taki, jak diabeł' (brzydki, odrażający). Jest czarny i brudny: *Az ördögöt is be tudná meszelni* 'nawet diabła umiałby pobielić' (w znaczeniu: potrafiłby dowieść odwrotności wszystkiego), *Fekete, mint az ördög* 'czarny jak diabeł' (bardzo ciemny). Kuleje: *Az ördögök közt is santa a leglatrabb* 'wśród diabłów też największym łotrem jest kulawy', *Ki fog a santa ördögön is* 'któż wpłynie nawet na kulawego diabła'. Poza tym diabeł nosi papucie, na które lepiej nie następować: *Belelípött az ördög papuccsábo* 'wszedł w papucie diabła' (zrobił coś złego lub zachorował).

Jeszcze więcej można się dowiedzieć o cechach wewnętrznych diabła. Przede wszystkim, jest bardzo zły (nawet skrajnie): *Az egyik ördög, a másik gonosz lélek* 'jeden to diabeł, drugi zła dusza (są tak samo zli, nikczemni; powiedzenie potępiające), *Az ördögé lett* 'zbiesił się' (stał się zły,

zepsuty), *Az ördögnél így karajcárral légyik jobb* 'jest lepszy od diabła o jednego krajcara', *Eladta a lelkét az ördögnek* 'sprzedał duszę diabłu' (wspierać złą sprawę lub osobę, często z niskich pobudek), *Ördöggel határos* 'graniczący z diabłem' (nikczemny, zły człowiek), *Valóságos eleven ördög (vki)* 'istny żywy diabeł (o kimś)' (nikczemny, zły). Jest niemiłosierny, bezwzględny i bezlitosny: *Az ördög is így tartotta fiát, enni adott s inni nem* 'diabeł nawet swojego syna traktował tak, że dawał mu jeść, ale nie dawał mu pić'. Jakby tego było mało, cieszy się z każdego zła, z cudzego nieszczęścia. Odczuwa schadenfreude: *Ugrál, mint a nagypénteki ördög* 'skacze, jak wielkopiątkowy diabeł'. Jest nieuczciwy i niehonorowy: *Olyan az ördög: sokat ígér, keveset ad* 'Taki jest diabeł, dużo obiecuje, mało daje' (nie spełnia swoich obietnic). Jest też samolubny: *Serény az ördög a maga dolgában* 'Pilny jak diabeł w swojej sprawie' (o znaczeniu: złe zamiary wszystko sobie załatwiają, potępiające). Jest przykry dla otoczenia, złośliwy, skłonny do psot: *Az ördög is neveti a szegény kevély embert* 'diabeł wyśmiewa zarozumiałego biedaka' (biedny człowiek nie ma powodów do bycia dumnym i wyniosłym), *Csiklandja az ördög az öreganyját vasvillával* 'diabeł połaskotał swoją starą matkę widłami' (używa się, kiedy grzmi), *Ezt is az ördög hozta ide* 'to też diabeł tu sprowadził' (polski podobny zwrot: „diabli nadali”, kiedy ktoś nadchodzi w nieodpowiednim czasie; co ciekawe – gościom grzecznościowo mówi się *Isten hozott* 'Bóg cię przywiódł'). Jest też hałasliwy i męczący: *Kopog, mint ördög a tökhajban* 'Puka, jak diabeł w dynię'. Nieobca mu jest przebiegłość, jest chytry: *Ki fog a szánta ördögön* 's ktoż wpłynie nawet na kulawego diabła' (w odniesieniu do kogoś chytręgo i przebiegłego). Jest też uparty: *Az ördög is jobb volna, ha nyakas nem volna* 'Nawet diabeł byłby lepszy, gdyby nie był uparty', mimo to jest także niecierpliwy i niewytrwały: *Az ördög is könnyen ül egy ideig a láncon* 'Przez krótki czas nawet diabeł wysiedzi na łańcuchu' (każda próba jest do zniesienia, jeśli trwa krótko). Jest tchórzliwy i strachliwy: *Beteg volt az ördög, s barát akart lenni* 'diabeł był chory i chciał się zaprzyjaźnić' (przestraszył się chorobą i zechciał poprawić), a najbardziej boi się Boga: *Fél, mint az ördög a tömjénfűsttől (szenteltvíztől)* 'Boi się jak diabeł dymu z kadzidła (wody święconej)' (bardzo się czegoś boi), *Kerülgeti, mint az ördög a kápolnát* 'Omija coś jak diabeł kaplicę'. Ma instynkt samozachowawczy: *Az ördög se hazudik maga gyalázatára* 'Nawet diabeł nie kłamie na swoją szkodę'.

Jest ruchliwy i żwawy: *Hét ördög lakik benne* 'mieszka w nim siedem diabłów' (o kimś ruchliwym i żwawym), *kis ördög* 'mały diabeł' (poufale o ruchliwym dziecku), *Rossz/eleven, mint az ördög* 'zły/żwawy jak diabeł (żwawe, niesforne, krnąbrne dziecko). Jednocześnie jest leniwy: *Az ördög nem vet, mégis arat* 'Diabeł nie sieje, ale i tak żnie', *Az ördög se szánt, se vet, mégis elél* 'Diabeł nie orze, nie sieje, a żyje' (leniwi, beczynni ludzie też jakoś żyją), *Rest, mind ördög a jóra* 'leniwy, jak diabeł do czynienia dobra'. Mimo to lubi się bawić i lubi kobiety: *Az ördög se lakodalmaz örömet fehérszemély nélkül* 'nawet diabeł nie cieszy się z wesela, kiedy nie ma białogłowy' (rozrywka bez kobiet nie jest wiele warta). Czasem jest też zazdrosny: *Irigy, mint az ördög* 'Zazdrosny jak diabeł'. Właściwie to nie jest taki zły, podobnie jak w polskim: *Nem olyan az ördög, mint amilyennek festik* 'Nie taki diabeł, jakim go malują' (nie jest taki zły, jak o nim mówią). Jeśli chodzi o jego najbliższe otoczenie i miejsce bytowania, to dowiadujemy się, iż przebywa gdzieś daleko, na wygnaniu: *Ahol az ördög jóészakát mond* 'Tam, gdzie diabeł mówi dobranoc' (bardzo daleko), *Az ördögbe!* 'do diabła!', *Az ördög mérte azt a mért földet, akkor is a kötele elszakadt* 'Kiedy diabeł mierzył ten kawałek ziemi, uciekł mu sznurek' (długa, męcząca droga), *Ördögnek maradt az út* 'droga zostaje dla diabła' (najbardziej ruchliwa droga jest pusta). Znajduje się także w piekle: *Tégy jót az ördöggel, pokolba visz érte* 'uczyni dobrze diabłu, wzamian zabierze

cię do piekła' (zły człowiek i za dobro złem odpłaca), *Vigyen ördög, tartson pokol* 'niech go weźmie diabeł, niech go zatrzyma piekło'.

Diabeł ma, czy raczej miał, rodzinę: matkę *Csiklandja az ördög az öreganyját vasvillával* 'diabeł połaskotał swoją starą matkę widłami', *Úgy akarsz minket elveszíteni, mint ördög az anyját* 'tak chce nas stracić, jak diabeł swoją matkę' (mówi się o tych, którzy dają jeść, ale nie dają pić). Ma żonę: *Veri az ördög a feleséget* 'diabeł bije żonę' (mówi się, kiedy pada deszcz i świeci słońce). Ma dzieci: *Az ördög is így tartotta fiát, enni adott s inni nem* 'diabeł nawet swojego syna traktował tak, że dawał mu jeść, ale nie dawał mu pić', *Az ördögfi is ördög atyától származik* 'syn diabła pochodzi od diabelskiego ojca', *Csintalan, mint az ördögfioka* 'knąbrny jak diablatko'. Ma także babcię: *az ördög nagyanyja* 'babka diabła'. Niestety, jest też matkobójcą: *Úgy akarsz minket elveszíteni, mint ördög az anyját* 'Tak chce nas stracić, jak diabeł swoją matkę'. W związku z tym, jest też sierotą: *Olyan szegín, mint az árva ördög* 'taki biedny, jak diabeł sierota'. To pewnie jeden z powodów, dla którego jest biedny, godny politowania: *Szegény az ördög: mert nincs lelke* 'diabeł jest biedny, bo nie ma duszy'.

Kolejna grupa cech diabła, o jakich się dowiadujemy za sprawą frazeologii, to jego umiejętności, moce i kompetencje. Jest on kimś ważnym: *Az ördög is a nagy hegyre megy szarni* 'nawet diabeł chodzi srać na wysoką górę' (kto ma dużo, ten dużo dostaje), znaczy wiele: *Nem adnám egy süveg ördögért* 'nie dałbym tego za czapkę pełną diabła' (nie oddałbym tego za wiele). Jest panem piekła, ma władzę nad duszami złych ludzi, pożąda ich. Może wejść w ich posiadanie drogą kupna: *Eladta a lelkét az ördögnek* 'odprzedał duszę diabłu', lub może odebrać je pośmiertnie: *Elvisz az ördög (vkit)* '(kogoś) zabiera diabeł' (ktoś umiera), *Jó ő, csak az ördög rossz, hogy el nem viszi* 'on jest dobry, tylko diabeł zły, że go nie zabiera', *Veszekednek már a bőréen az ördögök* 'już mu się klóćą diabły na skórze' (kiedy umiera zły człowiek).

Ma zdolność wpływania na ludzi, nawiedzania ich. Może sprawić, by ktoś się zakochał: *Az ördög a fenekére ütött a lapáttal* 'diabeł uderzył [jego/ją] w tyłek łopata' (zakochał(a) się). Jego swiata wiedźmy: *Az ördög boronája* 'brona diabła' (archaicznie wiedźma). Podstępem sprawia, by oddawano mu cześć: *Ha ördöggel laksz, ördöggé kell lenned* 'jeśli mieszkasz z diabłem, musisz stać się diabłem', *Megszáll az ördög (vkit)* 'nawiedza (kogoś) diabeł' (w niezrozumiały sposób zaczął czynić złe rzeczy), *Ördög bújt bele* 'diabeł w niego wstąpił', *Ördög ül a szíven, ott is a középén* 'diabeł siedzi mu w sercu, a i tam na samym środku', *Talpon áll benne az ördög* 'na stopach stoi w nim diabeł' (człowiek o złej woli i naturze).

Jest przekonujący, potrafi przekabacić człowieka: *Mögnézte, mint Patyi az ördögöt* 'widział się z nim, jak Patyi z diabłem' (osobiście przekonał go do czegoś). Lepiej jednak mu nie ulegać, bo może zaoferować człowiekowi wyłącznie cierpienie: *Ki az ördögnek szolgál, kinnal fizet neki* 'diabeł płaci cierpieniem temu, kto mu służy', *Tégy jót az ördöggel, pokolba visz érte* 'uczyn dobrze diabłu, wzamian zabierze cię do piekła'.

Umie udawać, stwarzać pozory, przybierać maski, ale nadal pozostaje sobą: *Ördög marad az ördög, ha fehér, ha fekete* 'diabeł pozostaje diabłem, czy jest biały, czy czarny', *Törjék meg az ördögöt moszárbán, eresszék el, megint csak ördög* 'utłuczcie diabła w móżdzierzu, rozpuśćcie, a i tak pozostanie diabłem'. Wie rzeczy, o których nie wie człowiek: *Tudja az ördög!* 'diabeł wie! (wyrażenie zaprzeczenia, odparcia: „Bo ja wiem?”). Umie mówić: *Ahol az ördög jóészakát mond* 'tam, gdzie diabeł mówi dobranoc', *Az ördög súgta neki* 'diabeł jemu/jej podszeptnął'. Ma też ponadnaturalne zdolności: *Ördöge van* 'ma diabła' (gdy ktoś ma niezwykle zdolności lub nieprawdopodobne szczęście), jest też nadzwyczajnie szybki: *Mint az ördög* 'jak diabeł' (zaakcentowanie szybkości wykonania jakiejś czynności).

Ma w ogóle dużą moc: *Csiklandja az ördög az öreganyját vasvillával* 'diabeł połaskotał swoją starą matkę widłami' (kiedy niebo grzmi), ale nie jest wszechmocny, czasem sprawniejsza okazuje się stara baba: *Amit az ördög nem tehet meg, azt vénasszonyra bízza* 'czego diabeł nie może, temu stara baba da radę', na pewno zaś nie dorównuje pod tym względem aniołowi: *Sok ördög se ér egy angyalt* 'wiele diabłów nie osiągnie jednego anioła'. Teoretycznie jest niezniszczalny: *Törjék meg az ördögöt mozsárban, eresszék el, megint csak ördög* 'utłuczcie diabła w młotnicy, rozpuśćcie, a i tak pozostanie diabłem', ale może zachorować: *Beteg volt az ördög, s barát akart lenni* 'diabeł był chory i chciał się zaprzyjaźnić'.

Najwięcej jednak możemy się dowiedzieć o szczegółach jego działalności i aktywności. Dowiedziawszy się co nieco o jego mocach, wiemy, że zmienia ludzką wolę i wpływa na działania ludzi. Nakłania do kłamstwa: *Csapd pofon az ördögöt* 'spoliczkuj diabła' ('bądź szczery') i kradzieży: *Az ördög révén jött* 'przyszło za pośrednictwem diabła' (ukradziona rzecz), nawet sam kradnie: *Ördög vigye tanyiszra, nállam a kulcsa!* 'Niech diabeł zabierze kufer, ja mam klucze!'. Źle doradza ludziom: *Az ördög súgta neki* 'diabeł jemu/jej podszeptnął' (diabeł zawsze źle doradza), przynosi im złe sny: *Az ördöggel álmodik* 'śni z diabłem' (ma zły sen), pobiera od nich haracze i ofiary: *Ördögnek tartozott egy úttal* 'był dłużny tę drogę diabłu (niepotrzebnie przebył tę drogę)', *Ördög vigye a káposztát, ha a disznó eldöglött* 'niech diabeł zabiera kapustę, jeśli świnka zdechła'. Ogólnie rzecz biorąc – najbardziej stara się zaszkodzić człowiekowi, przynieść mu jakieś straty: *Az ördög a részletekben rejtőzik [lakik]* 'diabeł kryje się [mieszka] w szczegółach' (kłopoty i problemy pojawiają się w związku ze szczegółami), *Az ördög nem alszik* 'diabeł nie śpi (problem może wydarzyć się kiedykolwiek, trzeba być czujnym)', *Az ördög szánkózzon a hátán* 'niech diabeł jeździ mu na sankach po plecach' (niech się stanie z nim coś złego), *Ez (már) az ördögé!* 'to już diabelskie! (wyrażenie zrezygnowania, coś idzie na straconie, ktoś staje się ofiarą porywu emocji)', *Hagyd az ördögbe az egészet!* 'zostaw to wszystko do diabła! (wyrażenie zrezygnowania, odrzucenia)', *Mindig szarik az ördög valamit* 'diabeł zawsze coś wysrywa' (zawsze dzieją się jakieś nieprzyjemności), *Olyan, mint az ördög kötötte rokka* 'taki, jak kołowrotek sporządzony przez diabła' (głośny, kapryśny, ruchliwy), *Ördög bújt bele* 'diabeł w niego wstąpił'.

Żeby jakoś człowieka skrzywdzić, może posłużyć się hazardem: *Az ördög bibliája* 'biblia diabła' (żartobliwie karty do gry) i używkami: *Az ördög tömjénje* 'kadzidło diabła (papierosy, tytoń)'. Może też szkodzić rzeczom martwym: *Nyalja az ördög a fonalat* 'niech diabeł polizze tę nitkę. Sieje postrach, który jednak człowiek jest w stanie przezwyciężyć: *Hét ördögtől se fél* 'nie boi się nawet siedmiu diabłów', *Neki merne menni az eleven ördögnek* 'on odważyłby się żywcem stawić czoła diabłu', *Se ördöge, se angyala* 'nie ma diabła, nie ma anioła' (nic się dla niego nie liczy). Osacza ludzi, sprawiając, że czują się zrozpaczeni: *Az ördög környékezett* 'diabeł mnie otoczył' ('prawie umarłem, tak byłem zrozpaczony'). Wspiera złych ludzi, podobnych do siebie: *Az ördög rajta tartja szemét az övéin* 'diabeł dba o swoich', a dosłownie 'diabeł patrzy na swoich' (nikczemni ludzie pomagają sobie nawzajem), *Ördög cimborája* 'kumpel diabła' (przebiegły człowiek, szczęściarz), *Segít az ördög a magáénak* 'pomaga diabeł swoim' (przypadkowe szczęście zawsze przydarza się nikczemnym ludziom).

Może też bić ludzi: *Az ördög a fenekére ütött a lapáttal* 'diabeł uderzył [jego/ją] w tyłek łopata', swoją żonę także, o ile jest ona człowiekiem: *Veri az ördög a feleséget* 'diabeł bije żonę'. Poza tym podsłuchuje: *Hógat, mind ez ördög e töklevel alatt* 'słucha, jak diabeł pod liściem dyni', wypróżnia się: *Az ördög is a nagy hegyre megy szarni* 'nawet diabeł chodzi srać na wysoką górę', *Mindig szarik az ördög valamit* 'diabeł zawsze coś wysrywa', *Árulja az ördögganét is* 'sprzedaje nawet diabelski gnój'.

(na wszystkim zrobi pieniądze), jeździ na sankach: *Az ördög szánkózzon a hátán* 'niech diabeł jeździ mu na sankach po plecach' i skacze: *Ugrál, mint a nagypénteki ördög* 'skacze, jak wielkopiątkowy diabeł'. Mimo różnorakiego zła, które czyni, potrafi też przysłużyć się ludziom poprzez zabranie kogoś złego do piekła: *Szeretem az ördögöt, elvitte a vén dögöt* 'kocham diabła, zabrał stare ścierwo'.

Diabła można opisać także w relacji do pozostałych elementów świata. Przede wszystkim można przypuszczać, że może zostać zbawiony: *Ujanok, min a vátott ördögök* 'tacy, jak zbawiony diabeł'. Chętnie przybywa do ludzi, którzy go wzywają: *Nem jó az ördögöt a falra festeni, mert megjelenik* 'nie jest dobrze malować diabła na ścianie, bo się pojawi' (nie trzeba wspominać złego, bo to może nastąpić), można go przywołać: *Az ördögnek harangoznak* 'dzwonią na diabła' (mówi się na siedzące i wymachujące nogami dziecko). Da się go złapać: *Megfógták, mint a szabadhegyiek az ördögöt* 'złapali go, jak mieszkańcy Szabadhegy złapali diabła', można go uwięzić na łańcuchu: *Az ördög elszabadult a láncáról* 'diabeł wyswobodził się z łańcucha' (mówi się, kiedy wieje silny wiatr). Nie działa na niego dobro, więc można go pokonać tylko złem: *Ördögöt ördöggel kergetni* 'diabła diabłem wypędzać'. Pociągający może być fakt, że i diabłu mogą się przydarzać nieprzyjemne wypadki, na przykład upadek z drzewa. A to może mieć dobry wpływ na jego zachowanie: *A zördög is mēgnyugodott, mikor lēsett a fáruł* 'nawet diabeł się uspokoił, kiedy spadł z drzewa'.

Poza tym diabeł, a konkretnie leksem *ördög*, pełni w języku funkcję ekspresywną, wyrażając pewnego rodzaju ekstremum, co ma miejsce w przekleństwach bez głębszej wartości semantycznej, jak w przypadku powiedzeń: *Az ördögbe!* 'do diabła!', *Az ördög sem* 'nawet diabeł nie' (nikt), *Hol az ördögben?/Honnan az ördögből?/Hová az ördögbe?* 'gdzie w diable?/skąd z diabła?/dokąd do diabła?', *Mi az ördög ez?* 'co to za diabeł?', *Ördög és pokol!* 'Diabeł i piekło!'

Jak może spoznać użytkownik języka polskiego, węgierski diabeł jest bardzo podobny do diabła polskiego. Część węgierskich przysłów i frazeologizmów ma dokładne odpowiedniki, część zaś zgadza się pod względem semantycznym. Wyobrażenie fizyczności diabła jest podobne, różni się tylko jego ubiór – w węgierskim: papucie, w polskim: niemiecki kontusz. Widać tu także tabu, jakim otaczana jest postać diabła, jak i próby jego oswojenia i zbagatelizowania. Najbardziej barwne przykłady pochodzą z języka ludowego, zarejestrowanego w słowniku gwarowym.

Bibliografia

- Bárdosi, V., 2003, *Magyar szólástár*, Budapest.
- Bartmiński, J., 2007, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin. 11-75.
- Forgács, T., 2003, *Magyar szólások és közmondások szótára*, Budapest.
- Grzegorzczkova, R., 2001, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa. 145-148, 162-179.
- Hosszú, F., 2002, *Új magyar tájszótár*, Budapest.
- Kiss, G., 1998, *Magyar szókinctár*, Budapest.
- Litovkina, A. T., 2005, *Magyar közmondástár*, Budapest.
- Szemerkenyi, Á., 2009, *Szólások és Közmondások*, Budapest.

STRESZCZENIE: Artykuł opisuje kognitywny obraz diabła utrwalony w języku węgierskim. Rekonstruowany jest na podstawie warstwy frazeologicznej języka, pozyskanej z węgierskich słowników frazeologicznych, zbiorów przysłów i powiedzeń oraz słownika języka gwarowego. Obraz diabła obejmuje jego cechy fizyczne, cechy wewnętrzne, umiejętności i zdolności, charakter, zakres i sposoby jego działania, jego otoczenie i to, w jakich stosunkach z nim pozostaje.

Obraz Boga na podstawie fińskich przysłów

Dla rekonstrukcji językowego obrazu świata ważne źródło stanowią przysłówia i powiedzenia ludowe, które przedstawiają i utrwalają stereotypowe cechy badanych przedmiotów, osób czy pojęć: „W skład definicji [kognitywnej] wejdą cechy stereotypowe. Jednym z kryteriów stereotypowości jest powtarzalność cechy (...). Wyznacznikiem ustabilizowania cechy jest też to, że pojawia się ona w tekstach folkloru, które należą do tekstów kliszowanych, reprodukowanych, a więc powtarzanych. Szczególną wartość mają przysłówia.” (Bartmiński 2007: 50). Materiał do analizy obrazu Boga w języku fińskim zaczerpnąłem z trzech zbiorów przysłów i powiedzeń:

- *Suomalainen fraasisanakirja* „Fiński słownik frazeologiczny” autorstwa Sakariego Virkkunena (1975)
- *Sananlaskut* „Przysłówia” pod redakcją Kari Laukkanena i Pekki Hakamies (1978)
- *Naulan kantaan. Nykysuomen idiomisanakirja* „Gwóźdź w głowę. Słownik idiomów współczesnego języka fińskiego” autorstwa Erkiego Kari (1993).

W pierwszym z wymienionych słowników, pod kilkoma hasłami uznanymi za bliskoznaczne (*jumala* „bóg”, *jumalat* „bogowie”, *kaitselmus* „opatrność”, *korkein* „najwyższy”), można znaleźć 28 przysłów i powiedzeń wraz z objaśnieniami, przykładami użycia i informacjami na temat ich pochodzenia. W drugim zbiorze zawarto 86 przysłów i powiedzeń, podanych w pisowni fonetycznej, odzwierciedlającej różnicowanie dialektalne języka fińskiego. W większości wypadków ograniczono się jedynie do podania miejsca pochodzenia, bez podawania znaczeń poszczególnych przysłów. Ostatnie źródło podaje jedynie sześć związków wyrazowych zawierających słowo *jumala*.

Pochodzenie przysłów

Wśród przysłów i utartych powiedzeń, które utrwały się w języku fińskim, można, biorąc pod uwagę ich pochodzenie, wyróżnić kilka grup. Na pierwszym miejscu, z racji sakralnego charakteru badanego wyrazu, należy wymienić wyrażenia będące bezpośrednimi cytatami biblijnymi:

*Jumalan pelko on viisauden alku. Loppi*¹
„Bojaźń Boża jest początkiem mądrości.” (Ps. 111:10a)

oraz wyraźnymi nawiązaniem do Biblii. Do przysłów zaliczono na przykład początkowe słowa pieśni „Warownym grodem”, uznawanej powszechnie za hymn reformacji, a opartej na tekście Psalmu 46.:

Jumala ompi linnamme, Lutherin taisteluvirsi (Ein’ feste Burg ist unser Gott), Virsik. 170.
„Warownym grodem jest nasz Bóg [dosłownie: Bóg jest naszym zamkiem], hymn napisany przez Lutra (*Ein’ feste Burg ist unser Gott*), w śpiewniku nr 170’

1 Nazwa miejscowości lub regionu, gdzie zanotowano dane przysłowie.

Utrwalenie tych słów w języku może świadczyć o znaczeniu, jakie Kościół luterński, skupiający większość Finów, odegrał w kształtowaniu fińskiej kultury.

Drugim ważnym źródłem jest poezja ludowa, na podstawie której Elias Lönnrot opracował „Kalevalę”. Do słowników przysłów trafiły zarówno dosłowne cytaty pochodzące z tego eposu:

Jumalass' on juoksun määrä, Luojaassa lopun asetus, lausui Väinämöinen selvittyään pahasta haavoittumisesta. – Kalevala 9:583-584.

„Bóg jeden wyznacza metę, Od Stwórcy koniec zależy, [tłum: Litwiniuk] słowa Väinämöinena po tym, jak udało mu się przeżyć ciężkie zranienie.”

jak i fragmenty pieśni ludowych stanowiących jego tworzywo:

Jumalall on onnen ohjat, Luojalla lykyn avvaimet; ei ole kathen kainalossa, eikä pahansuovan sormenpäässä. Länsipohja, Täräntö

„Bóg ma wodze szczęścia, Stwórcza ma klucze powodzenia, nie ma ich zazdrośnik pod pachą, ani nieżyczliwy pod opuszką.”

(por. Kalevala 43:338-340: *Klucze do szczęścia ma Stwórcza, / A nie zawistnik w zanadrzu, / W czubku palca nieżyczliwy.*)

Trzecią grupą są przysłowia o rodowodzie antycznym. Należą tu, obok oczywistych przypadków, gdzie wyraz *jumala* występuje w liczbie mnogiej:

jumalten juoma hyvältä maistuva juoma, nektari
„napój bogów smaczny napój, nektar”

również takie przysłowia jak:

Jumala, varjele minua ystävästäni, vihollisistani minä selviän itse; tarinan mukaan Makedonian kuningas Antigonos II Doson sanoi näin n. 225 eKr. Jatkuvasti elävä fraasi. (...)

„Boże, strzeż mnie od przyjaciół, z wrogami poradzę sobie sam; według legendy są to słowa macedońskiego króla Antygona II Dosona wypowiedziane ok. 225 r. p.n.e. Powiedzenie niezmienne żywe do dziś. (...)”

Interesującym przypadkiem jest przysłowie mające proveniencję literacką, przedstawiające bogów jako tych, którzy sprowadzają na człowieka różne ciężkie doświadczenia i doprowadzają go do obłądu:

Jumalten keinu, suosittu runokuva vss. alkupuoliskolla. Se on peräisin Eino Leinon runosta Jumalien keinu (1906), joka alkaa: „Kenen korkeat jumalat keinuunsa ottavat kerta, / eivät ne häntä yhdessä kohden pidä”, ja jatkuu ajatuksella, että jumalat päästävät keinustaan vasta kun siihen joutuneelta sammuu järjen valo. (...).

„Huštawka [kołyska] bogów, figura poetycka, tytuł wiersza Eino Leino z 1906, zaczynającego

się od słów: „Kogo wysocy bogowie raz wezmą na swoją huśtawkę, / tego już nie trzymają”, i rozwijającego myśl, że bogowie puszcza człowieka wolno dopiero wtedy, kiedy u huśtanego „zagaśnie światło rozumu”. (...)’

Obraz Boga – antropomorfizm

Bóg w przysłowiach jest przedstawiony na sposób antropomorficzny, wyobraża się go jako kogoś podobnego do człowieka, ale różniącego się od niego skalą. Bóg ma ręce – większe od rąk człowieka:

Suuremmassa kädessä, ollaan silloin kun jkn asia ei ole ihmiskeinoin autettavissa. (...)
„W większym ręku, jesteście tam wtedy, kiedy rozwiązanie jakiejś sprawy przerasta ludzkie
moce;”

ma palce:

Jumalan sormi, Jumalan varoitus jonkin kohtalokkaan tapahtuman muodossa. 2. Moos. 8:19.
„Boży palec, Boże ostrzeżenie w postaci wypadku losowego Wj 8:19”;

plecy:

Jumalan selän takana, tavoittamattomissa. „Asuimme niin kaukana Jumalan selän takana, että sinne ei kesälläkään päässyt muuten kuin reellä.” – Pentti Saarikoski: Aika Prahassa. 1967.
„Za plecami Boga, w niedostępnym miejscu „Mieszkaliśmy tak daleko za plecami Boga, że nawet latem nie można było tam dotrzeć inaczej niż saniami” – Pentti Saarikoski: Czas w Pradze. 1967’.

i twarz:

Jumalan kasvojen alla, erit. sotavuosina ja sotilaspappien saarnoissa kuultu ilmaisu. (Raamatussa ihminen on Herran kasvojen edessä, vaan ei alla.)
„Pod obliczem Boga, wyrażenie pochodzące z kazań kapelanów wojskowych w czasach wojny. (W Biblii człowiek jest przed obliczem Boga, ale nigdy nie pod.)’.

Bóg jako stwórciel i wspomożyciel

Bardzo wiele przysłów opisuje Boga jako stwórciel (poza tym najczęstszym, obok *Herra* „Pan” i *Kaikkivaltias* „Wszchemogący”, synonimem wyrazu *Jumala* „Bóg” jest *Luoja* „Stwórca”). Bóg jest przede wszystkim stwórciel człowieka:

Jumalan luoma, ihminen. „Mikko: Pelaa ja jo teille iloisen marssin tullessamme Jukolaan. / Juhani: Sinä verraton Mikko! Pelaa, pelaa että maailma kimahtele, pelaa, Jumalan luoma.”
– Kivi: Seitsemän veljestä.

2 W protestanckich przekładach. W katolickim tłumaczeniu Biblii Tysiąclecia werset ten ma numer Wj 8:15.

„Stworzenie Boże, człowiek. „Mikko: Gra już wam radosny marsz kiedy przybywamy do Jukoli / Juhani: Niezrównany Mikko! Gra, gra aż świat przeraźliwie dźwięczy, gra, stworzenie Boże.”
– Kivi: *Siedmiu braci*”

ale również konkretnych rzeczy czy cech, wśród których wyróżnia się np. pożądanie (mogące prowadzić do rozmnażania):

Jumala loi kalut ja halut. Jämsä
„Bóg stworzył narzędzie i pożądanie.”

Ponadto Bóg nie tylko stwarza, ale również dysponuje tym, co stworzył i na przykład może zmniejszyć apetyt gościa, chroniąc tym samym zapasy gospodarza:

Kurista Jumala vieraan maha, siunaa talon tavara. Virolahti
„Niech Bóg zaciska brzuch gościa, błogosławi rzeczy domu.”

Zasadniczo Bóg stworzył świat doskonałym i dobrym, czego wspomnieniem może być żartobliwe przysłowie traktujące o pochodzeniu czasu:

Jumala loi aikaa eikä puhunu kiirestä mittään. Kuivaniemi
„Bóg stworzył czas, ale nie mówił nic o pośpiechu.”

Na temat stosunku Boga do swojego stworzenia istnieje rozbieżność opinii – niektóre powiedzenia skłaniają się ku deistycznemu ujęciu tej kwestii – Bóg wprawdzie stworzył człowieka, ale człowiek musi – pozostawiony sam sobie – być zaradny:

Enne vanha Jumala loi ihmissiki, mut nyt tehrä ite vaa. Kaarina
„Wprawdzie stary Bóg stworzył człowieka, ale teraz człowiek musi sam żyć.”

natomiast z innych można wywnioskować, że Bóg jednak bezustannie dba o swoje stworzenie

Ittiäs jokainen, mut Jumal meitä kaikkia. Vilppula
„Każdy myśli o sobie, ale Bóg myśli o wszystkich.”

na przykład zapewniając ludziom pokarm:

Kyllä Jumala luorut lapset ruokkii. Hattula
„Bóg karmi dzieci, które stworzył”
Jumalan vilja, leipä, Jumalan anti.
„Boże zboże, chleb, Boży dar.”

Czasem ta funkcja dawcy chleba jest traktowana na tyle dosłownie, że Bóg jest wręcz przedstawiany jako właściciel młyna:

Jumalan mylly jauhaa hittaast mut varmast. Kivennapa
„Boży młyn miele powoli, ale niezawodnie.”

który może dawać ludziom mąkę na wypiek:

Jatka Jumala jauhoja, kyllä vettä piisoo. Joroinen
„Niech Bóg dodaje mąki, a wody wystarczy.”

Bóg pomaga ludziom, jednak nie wszystkim. Wspiera bogatych:

Meill on, meille annetaan, meil Jumalakin antaa. Halikko. Sanotaan rikkaasta talosta.
„My mamy, nam dają, także Bóg nam daje. Mówi się tak o bogatym domu.”
Antaa Jumala antavalle, antava tasan panee. Huittinen
„Bóg daje szczodremu, szczodry równo kładzie.”

Tę noszącą znamiona niesprawiedliwości społecznej pomoc bogatym można jednak rozumieć jako pomoc zaradnym, czyli pracowitym i zapobiegliwym.

Sitä Jumala ruokkii, joka maata kuokkii. Nokia
„Bóg tego żywi, kto obrabia ziemię motyką.”

Bóg ceni wszak pracowitość – swoją doczesną pomoc uzależnia od zachowania człowieka i na pewno nie pomaga leniwym:

Kyllä Jumala juapon ruokkii, muttei se laiskosta väliä pilä. Kuhmmalahti
„Wprawdzie Bóg żywi pijaka, jednak o leniwych nie dba.”

Mimo to Bóg jest pod pewnymi względami taki sam zarówno wobec bogatych, jak i biednych:

Ei Jumala kiellä köyheekää korkeista ajatuksista. Pielisjärvi
„Bóg nie zabronił biednemu wzniosłych myśli.”

Bóg wynagradza ludzi bogactwem nie tylko za pracowitość, ale również za życie w zgodzie:

Kyll Jumala antaa rikkautta, jos vaan meitillä olis rakkautta. Alastaro
„Bóg daje bogactwo, jeśli jest miłość w rodzinie.”

Swoje umiłowanie sprawiedliwości Bóg okazuje na wiele sposobów, w tym także poprzez dawanie upustu swojej wesołości z powodu właściwego obrotu spraw:

Jumalakin sitä nauraa, kun varas varkaalt varastaa. Lohja
,Nawet Bóg się z tego śmieje, kiedy złodziej okrada złodzieja.'

Z racji użycia w powyższym przysłowiu partykuły wzmacniającej *-kin* można je także zaliczyć do powiedzeń używających pojęcia Boga dla zobrazowania najwyższego stopnia natężenia jakiejś cechy.

Ponadto Bóg nie wymaga od ludzi rzeczy niemożliwych, nie obciąża ich zbyt:

Ei Jumala paa ihmise pääl suurempa kuormaa, ko minkä kantaa jaksaa. Muolaa
,Bóg nie kładzie na człowieka brzemienia większego, niż człowiek może unieść.'

i zadowala się dobrym słowem:

Ei Jumala nuotist nuuka oo, kuha sanat oikkee ovat. Inkeri, Lempaala
,Bóg nie jest chciwy nut, kiedy słowa są sprawiedliwe.'

Bóg dysponuje nie tylko bogactwem materialnym, ale również bliżej nie sprecyzowanym szczęściem. Bywa przedstawiany jako klucznik, który otwiera swój skarbiec, albo jako woźnica, który kieruje szczęściem:

Jumalall on onnnen ohjat, Luojalla lykyn avvaimet; ei ole kathen kainalossa, eikä pahansuovan sormenpäässä. Länsipohja, Täräntö
,Bóg ma wodze szczęścia, Stwórca ma klucze powodzenia, nie ma ich zazdrośnik pod pachą, ani nieżyczliwy pod opuszką.'

Bóg jako suwerenny władca

Bóg jest przede wszystkim suwerenny i wszechmogący, co może być wyrażone poprzez użycie zgoła absurdalnych sformułowań:

Ei Jumalalle ole mikään mahotonta kun paljaspeän tukistaminen. Mäntyharju
,Dla Boga nie ma nic niemożliwego, może targać za włosy łysego.'

Panuje nad wszystkim, nic nie dzieje się bez jego przyzwolenia:

Ei hullummin käy kuin Jumala sallii. Nakkila
,Żadne zło się nie zdarzy bez Bożego pozwolenia.'
Jos ei Jumala sallii, ni ei taut tapa. Kivennapa
,Jeśli Bóg nie dopuści, to się nie stanie.'

Bóg jest sędzią:

Jumalan tuomio, alk. toimitus, jonka kautta jumaluuden uskottiin ilmaisevan, onko joku syyllinen vai syytön. (...)

„Boży sąd, pierwotnie ceremonia, poprzez którą, jak wierzano, Bóg ujawniał, czy ktoś jest winny czy niewinny. (...)”

Boża władza nad ludźmi jest też konceptualizowana jako stosunek surowego ojca rodziny do dzieci:

Jumalall on monta lasta, mutt usiampaa vitsaa. Lohja
„Bóg ma wiele dzieci, ale jeszcze więcej różg.”

Bóg może prowadzić człowieka swoimi drogami:

Vie Jumala minne viet, kunhan et kottiin vie. Pielavesi
„Wiedź, Boże, gdzie chcesz, ale nie prowadź mnie do domu.”

choć pozostawia człowiekowi wolną wolę:

Ei Jumala ketään tukasta taivhaashen kisko. Veteli
„Bóg nikogo za włosy do nieba nie będzie targać.”

Do Boga wszystko należy:

Joka jumalan, jok'ikinen. (...)
Każdy Boży, każdy. (...)

i odeń wszystko zależy. Jego władza jest niczym nie ograniczona, podobnie jak władza kapitana na statku:

Jumala taivaassa, katteini laivassa. Ähtäri
„Bóg w niebie, kapitan na statku”

Jak widać miejscem, w którym przebywa Bóg, jest najczęściej niebo, chociaż może to być również kościół:

Missä o Jumala kirkko, siin o piru kappeli takan. Uusikirkko
„Gdzie jest kościół Boga, tam jest za nim kaplica diabła.”

Bóg (złej) pogody

Umiejscowienie Boga ponad chmurami wiąże się z pewną dziedziną, w której Bóg jest szczególnie aktywny i w szczególny sposób udowadnia swoją władzę. Jest to pogoda – Bóg włada deszczem:

Jumalan vesihän se kaekki kasteloo. Sotkamo
„Boża woda to wszystko zrosi.”

i wiatrem:

Tuule Jumala, soa Jumala, säre kattoja, koa aitoja, että köyhälä kansala työ piisoo. Mäntyharju soa = sada; koa = kaada

„Boże wiatru, Boże deszczu, złam dachy, rozwal stodołę, żeby biednemu ludowi wystarczyło pracy.”

Intencja tej zaskakującej modlitwy staje się jasna, kiedy uświadomimy sobie, że w ten sposób Bóg może zapewnić biedakom możliwość zarobku przy naprawianiu stodół bogaczy. Bóg poprzez złą pogodę może zatem zaprowadzać sprawiedliwość.

Powiązanie Boga ze złą pogodą widać w wyrazie złożonym *jumalanilma* „niepogoda” (dosłownie „Boże powietrze”, „Boża pogoda”) oraz w takich przysłowiach jak:

Ennen Jumala ilmansa parantaa, ennenko paha pahat tapansa. Pello
„Przedzaj Bóg poprawi swoją pogodę, niż zły poprawi swoje złe zwyczaje.”

Możliwe, że ten obraz Boga – władcy piorunów – stanowi reminiscencję pogańskiego boga Ukko, jednak prawdopodobnym źródłem tego połączenia wyrazowego jest Stary Testament (Jer 23:19).³

Inny ważny obszar rzeczywistości, tłumaczony zazwyczaj poprzez odwołanie się do sił nadprzyrodzonych, jest związany ze śmiercią. Według światopoglądu zawartego w przysłowiach fińskich Bóg sam wiedzie dusze do siebie, do nieba:

Ku Jumala henken vie, kyl perkele perillisii tuo. Espoo. Sanotaan perintöriitojen takia.
„Jeśli Bóg wiedzie duszę, to diabeł idzie za nim. Mówi się tak z powodu kłótni o spadek”

Bóg i Finowie

Bóg daje ludziom pokój:

Jumalan rauhaa, lähinnä lestadiolaisten toisileen, vaan ei „uskottomille” osoittama tervehdys; taustalla Paavalin kirje filippiläisille 4:7.

„Bożego pokoju, pozdrowienie używane przez lestadian⁴ względem najbliższych (ale nie „nie-wiernych”); pochodzące z listu św. Pawła do Filipian 4:7”

i zarządza ich losami, także losami całych narodów, a w szczególnie sposób opiekuje się losami Finlandii:

Jumala on nähnyt niin paljon vaivaa Suomen kansan vuoksi, että Hän ei voi tätä kansaa tulevaisuudessakaan hyljätä. – Historioitsijan ja valtiomiehen Yrjö Sakari Yrjö-Koskisen sanat (...).
„Bóg zadał już sobie tyle trudu z przyczyny fińskiego narodu, że nie może tego ludu w przyszłości odrzucić. – słowa historyka i męża stanu, Yrjö Sakariego Yrjö-Koskinena, (...)”

³ Za: *Lentävien lauseiden sanakirja* (1982: 161)

⁴ Lestadianie to nazwa konserwatywnej, pietystycznej grupy przebudzeniowej działającej w ramach fińskiego Kościoła luterńskiego.

Boża opieka może się przejawiać w dokonaniu wyboru danego narodu (czego pierwowzorem było przymierze między Jahwe a Izraelem):

Jumalan valittu kansa, Israelin nimitys 5. Moos. 7:6 perusteella – Myöhemmin moni muu kansa, kuten natsi-Saksa ja Suomi, on pitänyt itseään ‚valittuna kansana‘. „Anna meille voimaa suurimpiinkin uhreihin, sillä sinun nimessäsi käy sinun valittu kansasi kohtaloaan kohti.” [sotapapin rukouksesta]. – Linna: Tuntematon sotilas.

„*Naród wybrany przez Boga*, określenie Izraela według Pwt 7:6 – później wiele różnych narodów, jak np. (nazistowscy) Niemcy lub Finowie, uważało się za ‚wybrane narody‘. „Daj nam siłę także do większych ofiar, ponieważ w Twoim imieniu kroczy Twój wybrany naród w kierunku swojego przeznaczenia” [z modlitwy kapelana wojskowego]. – Linna: *Nieznany żołnierz*.”

i poprzez zsyłanie na pomoc narodowi przywódców i obrońców:

Meillä on Jumala ja Mannerheim ... „Koko Suomen yllä tuntuu näinä aikoina olevan kuin viholliskoneiden muodostama katto ... Lahdessa kuulen ensimmäisen kerran myöhemmin iskulauseeksi muodostuneet sanat: ‚Meillä on Jumala ja Mannerheim – ryssillä ei mitään.‘” – Olavi Paavolainen: Synkkä yksinpuhelu I.1946.

„*Mamy Boga i Mannerheima ...* „Wydawało się wtedy, że nad całą Finlandią rozpościera się dach wrogich samolotów ... Słowa ‚My mamy Boga i Mannerheima – a rusczy nic nie mają‘, usłyszane po raz pierwszy w Lahti, stały się następnie powszechnie znanym hasłem.” – Olavi Paavolainen: *Ciemny monolog*’.

Jumalan valitsema kansanjohtaja, Lapuan liikkeen johtajasta Vihtori Kosolasta (1884-1936) pääasiassa leik. käytetty nimitys, jonka IKL:n kansaned. K. R. Kares kyllä vakavassa mielessä ensi kerran esitti Lapuan herättäjäjuhlilla. – US 10.7.30.

„*Wybrany przez Boga przywódca narodu*, o Vihtorim Kosoli (1884-1936), przywódcy [nacjonalistycznego] ruchu politycznego Lapua. Określenie zasadniczo żartobliwe, którego jednak poseł Ojczyźnianego Ruchu Narodowego [kontynuatora ruchu Lapua] K. R. Kares użył na poważnie, po raz pierwszy na zjeździe pietystycznym w Lapui’.

Bóg a diabeł

Bóg jest przeciwieństwem diabła:

Ei siitä ole jumalaks, jonka häntä haisee. Viitasaari

„*Nie będzie z tego bóg, czyj ogon śmierdzi.*’

ponieważ jest dobry. Wiąże się z tym również przekonanie, że dzięki niemu człowiek także staje się dobry, gdyż jeśli ktoś „ma Boga”, to żyje przyzwyczajenie:

Jumala mielessä ja housut jalassa, elää siivosti. Sanonnalla lieenee pohjaa norj. Björnstjerne Björnsonin runossa Norsk Sjömandssang (1868): „*Han har sin Gud i Sind / og saetter Livet*

ind.” „Sä oot viä niin paljon nuori et sun olis paras vaan pitää Jumala mielessä ja housut jalsas’ niin kuin sanotaan.” – ,14-v. neitsyelle’ HS nuorten os. 1.8.70.

„Ma Boga w duszy i spodnie na nogach, żyje przyzwoicie. Przysłowie może pochodzić z wiersza Bjørnstjerne Bjørnsona pt. Norsk Sjömandssang (1868). „Jesteś jeszcze tak bardzo młoda, że byłoby najlepiej, gdybyś trzymała Boga w duszy i spodnie na nogach, jak to mówią” – „Do 14-latki, dział młodzieżowy gazety Helsingin sanomat 1.08.1970’

Przeciwstawienie sobie Boga i diabła widać również w kolejnym przysłowiu, gdzie Bóg – jako wieczny – działa nie natychmiast, a dopiero po pewnym czasie:

*Jumala auttaa ajan kanssa, mutta piru auttaa kohta. Naantali
,Bóg pomaga z czasem, ale bies pomaga od razu.’*

Inne cechy Boga

Wspomniany powyżej abstrakcyjny atrybut wieczności bywa przybliżony poprzez użycie zwyczajnego przymiotnika *vanha* ,stary’

*Enne vanha Jumala loi ihmissiki, mut nyt tehrä ite vaa. Kaarina
,Wprawdzie stary Bóg stworzył człowieka, ale teraz człowiek musi sam żyć.’*

Z kolei ze starością często wiąże się mądrość, co znajduje swoje odzwierciedlenie w opisywaniu Boga jako kogoś mądrego:

*Kyl Jumal paljon tietä, mut liikkuva ihmene tietä viel enem. Salo
,Wprawdzie Bóg dużo wie, ale obrotny człowiek wie jeszcze więcej.’*

Interesujące, że w tym wyjątkowym wypadku to nie Bóg, ale człowiek jest tym, który posiada jakąś cechę w największym stopniu, większym nawet niż sam Bóg.

Jednym z podstawowych dogmatów chrześcijaństwa jest dogmat trynitarny. Wprawdzie ze względu na swoje skomplikowanie jego istota raczej nie jest obecna w przysłowia ludowych, jednak niektóre powiedzenia zdają się w jakiś sposób odzwierciedlać tę prawdę wiary, w każdym razie Bóg jest w nich powiązany z ideą potrójności:

*Kolmaisthan Jumalakin antaa. Iitti. kolmaisthan = kolmestihan
,Bóg daje po trzykroć.’*

Wnioski

Obraz Boga wyłaniający się z analizy przysłów fińskich jest zasadniczo zgodny z obrazem biblijnym, chociaż ze względu na ludowy charakter cechy Boga często są przedstawione w sposób bardzo obrazowy (Bóg jest stary, jest bezpośrednim dawcą chleba itd.). Ważnym komponentem tego obrazu jest wiara w Boże panowanie nad pogodą. Wiele przysłów pokazuje Boga jako tego, który pomaga pracującym, co może stanowić pewne odległe odzwierciedlenie protestanckiego etosu pracy. Uwagę zwraca

również utożsamianie biblijnego narodu wybranego z narodem fińskim, chociaż analogiczne zjawiska zachodzą w bardzo wielu kulturach – niemal wszystkie narody są przekonane o tym, że ich historia jest w pewien sposób wyjątkowa.

Bibliografia

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

Kari, Erkki. (1993), *Naulan kantaan. Nykysuomen idiomisanakirja*, Helsinki.

Laukkanen, Kari i Hakamies, Pekka. (red., 1978), *Sananlaskut*, Helsinki.

Litwiniuk, Jerzy. (tłum., 1998), *Kalevala*, Warszawa.

Sinnemäki, Maunu. (1982) *Lentävien lauseiden sanakirja*, Helsinki.

Virkkunen, Sakari. (1975), *Suomalainen fraasisanakirja*, Helsinki.

STRESZCZENIE: Artykuł przybliży obraz Boga w języku fińskim na podstawie przysłów i powie-
dzeń. Na podstawie ich analizy wydobyte zostały poszczególne cechy charakteryzujące pojęcie Boga.
Dokonano ponadto przeglądu źródeł pochodzenia przysłów; ich zróżnicowanie (antyq, Biblia,
Kalevala, poezja) stanowi jedną z przyczyn pewnych sprzeczności w językowym obrazie Boga.

Rzeczownikowy system przypadkowy w języku fińskim

Język fiński tradycyjnie zaliczany jest do języków aglutynacyjnych, w których poszczególne wykładniki gramatyczne pełnią ściśle określoną funkcję i dołączane są w odpowiedniej kolejności do rdzenia. Jedną z charakterystycznych cech języka fińskiego jest bogactwo sufiksów wyrażających relacje syntagmatyczne, czyli sufiksów przypadku. Wyróżnia się ich piętnaście, z czego accusativus (interpretowany morfologicznie) obejmuje zaledwie siedem form zaimkowych, a paradygmat comitativu i instructivu ogranicza się w zasadzie jedynie do liczby mnogiej. Oba te przypadki należą obecnie do marginalnych w języku fińskim. Zasadniczy zręb systemu przypadkowego tworzą tzw. przypadki gramatyczne, pełniące w zdaniu funkcje podmiotu, dopełnienia i orzeczenia imiennego – nominativus, partitivus, genetivus, oraz przypadki przestrzenne – wewnętrzne i zewnętrzne, wyrażające relacje przestrzenne ujmowane statycznie (inessivus, adessivus) lub dynamicznie (ruch do/na – illativus, allativus, ruch z/od – elativus, ablativus). Ponadto wyróżnia się tzw. przypadki ogólne – essivus i translativus. System przypadków (wraz ze wszystkimi przysługującymi im wykładnikami) w języku fińskim przedstawia poniższa tabela:

		Nazwa przypadku	Liczba pojedyncza	Liczba mnoga	Wykładnik(i) l. poj. // l. mn.
przypadki gram.		Nominativus	<i>katu</i> 'ulica'	<i>kadu-t</i>	ø // -t ¹
		Genetivus	<i>kadu-n</i>	<i>katu-j-en</i>	-n // -en, -den ~ -tten, -ten, -in
		Partitivus	<i>katu-a</i>	<i>katuja</i>	-A, -tA
przyp. ogólne		Essivus	<i>katu-na</i>	<i>katu-i-na</i>	-nA
		Translativus	<i>kadu-ksi</i>	<i>kadu-i-ksi</i>	-ksi
przypadki przestrzenne	wewn.	Inessivus	<i>kadu-ssa</i>	<i>kadu-i-ssa</i>	-ssA
		Elativus	<i>kadu-sta</i>	<i>kadu-i-sta</i>	-stA
		Illativus	<i>katu-un</i>	<i>katu-i-hin</i>	-Vn, -hVn, -seen // -hin, -siin, -in
	zewn.	Adessivus	<i>kadu-lla</i>	<i>kadu-i-lla</i>	-llA
		Ablativus	<i>kadu-lta</i>	<i>kadu-i-lta</i>	-ltA
		Allativus	<i>kadu-lle</i>	<i>kadu-i-lle</i>	-lle×
przyp. marginalne		Abessivus	<i>kadu-tta</i>	<i>kadu-i-tta</i>	-ttA
		Comitativus	-	<i>katu-i-ne</i> -POS ²	-ine(×)
		Instructivus	-	<i>katu-i-n</i>	-in

1 Spółgłoska -t jest zarazem wykładnikiem liczby mnogiej i nominativu.

2 Gdzie POS = sufiks posesywny.

Również inne języki ugrofińskie posiadają bogate systemy przypadkowe. W języku węgierskim wyróżnia się od 17 do 28 sufiksów przypadku, w zależności od wybranej opcji metodologicznej. Według *Atlasu Typologicznego Języków Świata* (*World Atlas of Language Structures* / WALS, Haspelmath i in. 2005, mapa nr 49) na 261 przebadanych języków świata węgierski posiada największą liczbę przypadków (Dahl 2008: 549). Ogółem WALS wskazuje 24 języki, w których liczba przypadków przekracza dziesięć. Wśród języków ugrofińskich do grupy tej zaliczone by zostały języki permskie (zyriański – 16-18, udmurcki – 14-15) oraz wołańskie (maryjski – 13, mordwiński – 10). W pozostałych językach ugrofińskich liczba ta jest mniejsza (języki samskie – 8-9 przypadków, mansyjski – 6, północno-ostiański – zaledwie trzy; Hakulinen 2000: 97, Kangasmaa-Minn 1987: 14).

Jak wynika z rekonstrukcji językowych, system przypadkowy w języku fińskim powiększał się stopniowo, najczęściej przez kombinację sufiksów już istniejących przypadków. Szacuje się, że w prajęzyku uralskim występowało co najmniej sześć przypadków: nominativus o wykładniku zerowym, genetivus o wykładniku $*-n^3$, accusativus o wykładniku $*-m$, locativus o wykładniku $*-nA$, ablativus o wykładniku $*-tA$ oraz lativus, mający wykładniki $*-k$, $*-n$, a później również $*-j$ oraz $*-s$ (Häkkinen 1985: 71, Lehtinen 2007: 67). Niepewny jest status translativu o wykładnikach $*-kse/*-ksi$ (będących prawdopodobnie zbitką wykładników lativu); jego rekonstrukcje sięgają prajęzyka wołańskiego, choć nie można wykluczyć, że istniał on już w prajęzyku uralskim (Lehtinen 68). Genetivus wyrażał dzierżawczość, accusativus – dopełnienie, lecz jedynie w liczbie pojedynczej; przypadki locativus, ablativus oraz lativus znamionowały trójwymiarowe relacje przestrzenne: locativus – znajdowanie się w stanie spoczynku, ablativus – ruch od, lativus – ruch do. Te prastare znaczenia można odnaleźć jeszcze w postaci przysłówków: *kotona* ‘w domu’, *ulkona* ‘na zewnątrz’, *kaukana* ‘daleko’, *takana* ‘z tyłu’ (obecnie $-nA$ to sufiks essivu); *kotoa* < $*koto\delta a$ < $*kotota$ ‘z domu’, *ulkoa* ‘z zewnątrz’, *kaukaa* ‘z daleka’, *takaa* ‘z tyłu’ (w formach tych zaszła zmiana stopnia spółgłoski *t* z mocnego na słaby, po czym w sylabie nieakcentowanej spółgłoska zanikła; obecnie sufiksy $-tA$ oraz $-A$ są wykładnikami partitiwu); *ulos* ‘na zewnątrz’, *kauas* ‘daleko’ *taakse* ‘do tyłu’, *alas* ‘w dół’, *ylös* ‘w górę’. Taki inwentarz przypadkowy przetrwał w zasadzie w niezmienionym stanie do czasów prajęzyka ugrofińskiego. W prajęzyku fińsko-permskim z połączenia dwóch morfemów – formantu rekonstruowanego jako $*-ptA$ (Häkkinen 88-89) lub $*-ktA$ (Lehtinen 76-77) (tzw. caritivum, wyrażające brak) oraz wykładnika lativu $*-k$, powstał nowy sufiks przypadku – abessivus ($*-ptAk$ / $*-ktAk$ > $*-ttAk$ > $*-tA\times$). W dialektach fińskich oraz starym języku literackim sufiks ten miał przeważnie postać $-tA\times$, gdzie symbol $\times$ oznacza pozostałość po wykładniku lativu realizującym się w wymowie jako podwojenie międzywyrazowe. Obecna postać – $-ttA$ – utrzymała się w XIX wieku na skutek dążeń do zachowania archaicznej formy z geminantą oraz w celu odróżnienia końcówki abessivu od końcówki partitiwu. Obecnie formy abessivu (typu *autotta* ‘bez samochodu’, *luvatta* ‘bez pozwolenia’, *ongelmitta* ‘bez problemów’) są rzadko używane w języku fińskim i zastępowane z reguły konstrukcjami z prepozycją *ilman* ‘bez’.

Kolejne innowacje w inwentarzu przypadków miały miejsce w prajęzyku fińsko-wołańskim. To wówczas najprawdopodobniej pojawiła się końcówka lativu $-s$ oraz zaczął się kształtować obecny system przypadków przestrzennych. Początkowo były to dwa przypadki – inessivus oraz elativus, oba powstałe na bazie wyżej wzmiankowanego wykładnika lativu $-s$ (który stał się ich wyznacznikiem morfologicznym) oraz wykładników locativu i ablativu: $*-s+nA$ > $*-snA$ (inessivus) oraz $*-s+tA$ >

3 Sufiks $-n$ był też najprawdopodobniej wykładnikiem instructivu w liczbie pojedynczej, ale przypadek ten jako odrębny ukształtował się dopiero później.

*-*stA* (elativus). Zdaniem Lehtinena (79) początkowo nie oznaczały one jedynie relacji lokatywnych dotyczących znajdowania się / ruchu z wewnątrz obiektu (w tej funkcji wyspecjalizowały się dopiero po dopełnieniu systemu przez przypadki przestrzenne z wykładnikiem *l*), lecz zaczynały zastępować w wyrażaniu funkcji przestrzennych przypadki locativus i ablativus, których znaczenie stopniowo ulegało gramatyzacji (obecnie sufiks *-nA* jest wykładnikiem essivu, a sufiks *-tA* – partitivu). Dopełnieniem przypadków przestrzennych pozostał lativus. Tym samym lokatywność zaczęła być wyrażana następująco: **pesä-s/k/n* ‘do gniazda’, *pesä-s-nä* ‘w gnieździe’, *pesä-s-tä* ‘z gniazda’.

Z okresu prajęzyka fińsko-wożańskiego pochodzi również comitativus, występujący w językach bałtycko-fińskich, samskich i mordwińskim, odgrywający w nich jednak nieznaczną rolę. Co do pochodzenia jego wykładnika *-ine-*, dołączającego ponadto sufiks posesywny, istnieją różne hipotezy. Z jednej strony jest rekonstruowany jako **-jne*, z drugiej – jako **-jna*. W drugim przypadku istniałaby bezpośrednia zależność z wykładnikiem locativu *-nA*. Spółgłoska *-j-*, która przeszła następnie w samogłoskę *-i-*, jest interpretowana albo jako wykładnik liczby mnogiej albo jako przymiotnikowy morfem słowotwórczy (Häkkinen 89, Lehtinen 77).

Na kolejnym etapie rozwoju języka, w prajęzyku wczesnofińskim, wykształcił się przypadek illativus, oznaczający ruch do wewnątrz. Powstał najprawdopodobniej z dwóch wykładników lativu – *-s* oraz *-n*, połączonych samogłoską *-e-* (**-sen*). Przykłady języków samskich wskazują na to, że mogła istnieć również druga końcówka, różniąca się tym, że początkową spółgłoską było *-j-*, również wykładnik lativu (**-jen*). W prajęzyku wczesnofińskim istniało już zatem dwanaście przypadków, przy czym wykładniki lativu zaczęły się ograniczać jedynie do przysłówków (Lehtinen 79-80, 85).

Przejście prajęzyka wczesnofińskiego w prajęzyk późnofiński było bardzo burzliwe; pod wpływem intensywnych kontaktów z Prabałtami, a zwłaszcza z Pragermanami, w prajęzyku zaszło wiele zmian, przede wszystkim w zakresie fonologii. Zniknęło m. in. dziewięć fonemów spółgłoskowych, powszechne były asymilacje głosek. Do zmian w owym okresie należy przejście końcowej spółgłoski *-m* w *-n*. Tym samym formy accusativu utożsały się z formami genetivu. Rozwinął się również system przypadków przestrzennych, który został poszerzony o przypadki z wykładnikiem *-l-*. Powstały one analogicznie do przypadków z *-s-*: allativus na bazie essivu (**-l-nA*), ablativus na bazie partitivu (**-l-tA*), illativus przez połączenie wykładnika *-l-* z samogłoską łączącą *-e-* oraz wykładnikiem lativu *-n* (**-len*). Spółgłoska *-l-* prawdopodobnie wzięła swe źródło z prastarego formantu *-lA* oznaczającego lokatywność i widocznego w takich wyrazach jak *ete-lä* ‘południe’, niegdyś ‘miejsce przed domem’, *appe-la* ‘dom teścia’. Nowe przypadki zaczęły specjalizować się w wyrażaniu lokatywnych relacji zewnętrznych, a także znajdowania się w pobliżu obiektu: *pesä-l-nä* ‘na gnieździe, w pobliżu gniazda’, *pesä-l-tä* ‘z (powierzchni) gniazda, z pobliża gniazda’, *pesä-l-en* ‘na gniazdo, w pobliżu gniazda’. Funkcje lativu przejął translativus. W tym okresie zaszły również liczne zmiany morfologiczne:

- zmiana stopnia spółgłoski spowodowała przekształcenie wykładnika partitivu *-tA* w sylabie nieakcentowanej w *-δA*, a następnie zanik spółgłoski (**pesä-tä* > **pesä-δä* > *pesä-ä*); w ten sposób obok wykładnika partitivu *-tA* pojawił się drugi – *-A*;
- spółgłoska *-s-* w wykładniku illativu stopniowo przekształciła się w *-h-* (**pesä-sen* > **pesä-hen*); samogłoska łącząca z czasem zaczęła asymilować się do ostatniej samogłoski rdzenia, a *h* w większości pozycji zanikło (*pesä-hän* > *pesä-än*); w rdzeniach samogłoskowych zawierających spółgłoskę *h* końcówka *-sen* zachowała się (np. **taivaha-sen* ‘do nieba’), a następnie uległa

wyrównaniu analogicznemu do *-seen*; za wzór służyły tu takie formy jak *sinise-en* ‘do niebieskiego’, gdzie cząstka *-se-* stanowiła część rdzenia;

- spółgłoska *n* uległa asymilacji, przyczyniając się do powstania nowych końcówek inessivu (**pesä-snä* > *pesä-ssä*) oraz allativu (**pesä-lnä* > *pesä-llä*);
- wykładnik allativu **-len* przekształcił się w **-llen* najpewniej na skutek analogii do allativu; końcowe *-n* z czasem uległo zanikowi, a w jego miejsce w wymowie pojawiło się podwojenie międzywyrazowe (*-lle* ×). (Lehtinen 121-122)

W tym samym okresie doszło również do restrukturyzacji i zróżnicowania końcówek genetivu w liczbie mnogiej oraz wykształceniu się instructivu jako odrębnego przypadku. Tak zmieniony system przypadkowy zaczął już przypominać obecny. Poniższa tabela ilustruje zmiany systemu przypadkowego w liczbie pojedynczej zachodzące na poszczególnych etapach rozwoju języka fińskiego:

Nazwa przypadku	Prąjęzyk							Stan obecny
	uralski	ugro-fiński	fińsko-permski	fińsko-wołżański	wczesno-fiński	średnio-fiński	późno-fiński	
Nominativus	∅							∅
Genetivus	*-n							-n
Accusativus	*-m						*-n	
Instructivus	*-n							-in
Partitivus	*-tA						*-tA, *-A	-tA, -A
Essivus	*-nA							-nA
Translativus				*-kse			*-ksi	-ksi, -kse-
Inessivus				*-snA			*-ssA	-ssA
Elativus				*-stA				-stA
Illativus					*-sen		*-hen, *-sen	-(h)Vn, -seen
Adessivus						*-lnA	*-llA	-llA
Ablativus						*-ltA	*-ltA	-ltA
Allativus						*-len	*-llen	-lle×
Abessivus			*-ptAk, *-ktAk				*-ttAk	-ttA
Comitativus				*-ine				-ine(×)

W rozwoju systemu przypadkowego języka fińskiego zaszła zatem odwrotna tendencja niż w wypadku języków indoeuropejskich. Punkt wyjścia ukształtowany był podobnie: zarówno w prąjęzyku uralskim, jak i w języku praindoeuropejskim istniało 6-8 przypadków. Podczas gdy w większości języków indoeuropejskich liczba ta stopniowo zmniejszała się na rzecz konstrukcji przyimkowych, język fiński dążył w stronę coraz większej syntetyczności wyrażen.

Bibliografia

- Hakulinen, Lauri.** (2000), *Suomen kielen rakenne ja kehitys*, Vantaa.
- Haspelmath, Martin – Dryer, Matthew – Gil, David – Comrie, Bernard (red.).** (2005), *The World Atlas of Languages Structures*, Oxford. [<http://www.wals.info>]
- Häkkinen, Kaisa.** (1985), *Suomen kielen äänne- ja muotorakenteen historiallista taustaa*, Turku.
- Kangasmaa-Minn, Eeva.** (1987), *Suomen kielen rakennepiirteet*, Turku.
- Lehtinen, Tapani.** (2006), *Kielen vuosituhannet. Suomen kielen kehitys kantauralista varhaissuomeen*, Helsinki.
- Östen, Dahl.** (2008). „Kuinka eksoottinen kieli suomi on?“, *Virittäjä* 4, s. 545-559.

STRESZCZENIE: Artykuł omawia zasadnicze tendencje w rozwoju systemu przypadkowego w języku fińskim. Począwszy od prajęzyka uralskiego, zawierającego 6-7 przypadków, liczba przypadków systematycznie się zwiększała. Tworzenie wykładników nowych przypadków odbywało się najczęściej w wyniku kombinacji sufiksów już istniejących; najczęstszym budulcem były tu wykładniki prastarego lativu, dziś występujące samodzielnie w niewielkiej liczbie zleksykalizowanych przysłówków. Rozwój systemu przypadkowego dążył w stronę coraz większego wyspecjalizowania wykładników w wyrażaniu lokatywności; zarazem morfologiczną rację bytu utracił accusativus, utożsamiając się pod względem formy do genetivu. Obecnie w języku fińskim wyróżnia się 15 morfologicznych przypadków. Część z nich, mimo produktywności (abessivus, comitativus, instructivus) ma jednak charakter marginalny.

Einfluss der gesprochenen Sprache auf die Sprache der Literatur – Analyse der Ausklammerung in ausgewählten Büchern von Ildiko von Kürthy

In diesem Artikel wird man sich mit dem Aspekt der Ausklammerung in zwei ausgewählten Romanen von Ildiko von Kürthy auseinandersetzen. Zuerst wird der Begriff der Satzklammer geklärt, dann werden die Faktoren bestimmt, die den Einfluss auf die Ausklammerung haben. Danach wird beschrieben, welche Satzglieder sich ausklammern lassen. Erst dann wird man die Einteilungen von verschiedenen Grammatikern darstellen.

Im Weiteren werden die Ergebnisse einer Analyse in Bezug auf den Aspekt der Ausklammerung präsentiert. Den Gegenstand der Analyse bilden Sätze aus zwei ausgewählten Büchern von Ildiko von Kürthy: *Herzprung* und *Höhenrausch*.

Die Ausklammerung ist unmittelbar mit dem Satzklammer verbunden und genauer genommen mit dem Vor-, Mittel- und Nachfeld. Der Begriff der Satzklammer wird von verschiedenen Grammatikern unterschiedlich definiert. In diesem Artikel wird man sich für die Meinung von Günther Zahn aussprechen: Er meint, der Begriff der Verbalklammer wirkt sich „bis heute auf die Bestimmung der Elemente aus, die die Klammer tatsächlich bilden“ (Zahn 1991: 35). Als erster definierte die Klammer Erich Drach, indem er einen einfachen Satz in Felder einteilte und das finite Verb als Dreh- und Angelpunkt bezeichnete (mehr dazu: Drach 1993). Seiner Meinung nach umfasst das Prinzip der Umklammerung „fast alle Wortgruppen im Inneren des Satzes“ (1963: 38). Drach beschäftigt sich sehr genau mit dem Begriff der Satzklammer, dadurch dass er die Elemente, die klammerbildend sind, genau definiert. Hier wird nicht auf alle Theorien eingegangen, sondern wird noch die Funktion des zweiteiligen Prädikats besprochen. Bei Schulz/Griesbach (1970) liest man, dass die Zweitstellung der Prädikate eine Rolle hat, und zwar ist die Aufgabe der aufgespaltenen Prädikatsteile, „die meisten Satzglieder umzuschließen. (...) Durch die relativ stellungsfesten Prädikatsteile lässt sich der deutsche Satz in drei, charakteristische Felder einteilen“ (Zahn 1991: 46), die sich in Vor-, Mittel- und Nachfeld gliedern. Im Nachfeld stehen – dem Gesetz der wachsenden Glieder folgend – vorzugsweise umfangreiche Satzglieder, z. B. komplexe Relativsätze oder Satzgliedreihen“ (Dürscheid 2003: 104). Dies geschieht aus völlig stilistischen Gründen. Wenn es dazu kommt, dass sich das Bezugswort des Relativsatzes im Mittelfeld befindet und der Relativsatz aus dem Mittelfeld herausgenommen und hinter die rechte Satzklammer gestellt wird, dann kann man von Ausklammerung sprechen.

Der Aspekt der Ausklammerung ist vielseitig. Die Grammatiker haben sich damit schon seit langem befasst und bis jetzt gibt es leider kein einheitliches Bild dieser Erscheinung.

Erstens lässt sich nicht eindeutig den Begriff der Ausklammerung definieren – manche, wie etwa Drach oder Schulz/Griesbach, benutzten den Begriff der Ausklammerung überhaupt nicht und ersetzten ihn durch den Begriff des Nachfelds, Altmann z.B. benutzt in seinen Arbeiten im Fall der

Ausklammerung den Begriff „Nachtrag“. Zweitens ist die Definition der Ausklammerung sehr umstritten. Lambert, der sich sehr ausführlich mit der Ausklammerung beschäftigt hat, meint, dass „die Ausklammerung (...) eine fakultative Erscheinung der deutschen Wortstellung ist“ (Zahn 1991: 68). Bei Zahn kann man auch die Meinung von Boost finden, der eine Definition des Nachtrags angibt, unter der sich die Ausklammerung verstehen lässt: „Die Besonderheit der Wirkung des Nachtrags beruht auf seiner Herausnahme aus dem Satz. Dadurch komme es zu einer Störung des erwarteten Ablaufs des Satzes, weshalb die Aufmerksamkeit sofort schwächer werde“ (Zahn 1991: 69). Weiter schreibt er, dass durch diese Herausnahme „erlangten Nachträge eine größere Selbständigkeit...“ (1991: 69).

Es gibt auch viele Sprachwissenschaftler, die nach Faktoren geforscht haben, die den Einfluss auf die Ausklammerung haben könnten. Einer, der sich damit befasst hat war Wladimir Admoni. Seiner Meinung nach lassen sich solche Faktoren in fünf Gruppen einteilen: es gibt formal-syntaktische, kommunikativ-syntaktische, rhythmische, emotionale und stilistische Gründe (Admoni 1973: 95). Auch bei Erben lassen sich interessante Gründe für die Ausklammerung finden. Er meint, dass man dank der Ausklammerung „eine raschere Information über den geschilderten Vorgang/Zustand und eine für den Hörer übersichtliche Gedankenführung“ (Erben 1968: 270) erreichen kann. Laut Duden sind diese Gründe noch simpler, und zwar hat die Ausklammerung nur einen wichtigen Grund – den stilistischen Wert einem Text geben.

Als nächstes wird untersucht, welche Satzteile sich ausklammern lassen. Rath schreibt in seiner Arbeit, vor allem „Gliedsätze und Gliedteilsätze sowie Vergleichglieder werden immer ausgeklammert; nachgetragene Appositionen erhalten besonderes inhaltliches Gewicht“ (Zitat nach: Zahn 1991: 71). Im Duden kann man weitere Einteilung finden. Es werden umfangreiche Satzglieder, eingebettete Sätze und satzwertige Infinitive, einzelne Satzglieder und Attribute, sowie Vergleichsglieder und – Sätze ausgegliedert.

Helbig/Buscha unterscheiden zwischen zwei Arten der Ausklammerung – bei ihnen Ausrahmung genannt – zwischen einer „neutralen“ Ausrahmung, die Vergleichsglieder, Nebensätze und Infinitivsätze betrifft und einer Ausrahmung, bei der vor allem präpositionale Gruppen betroffen sind. Die erste wird durch die Art der Satzglieder bedingt, die zweite kommt oft aus völlig stilistischen Gründen vor und wird durch die Sprecherintention bedingt.

Bei der Analyse der Ausklammerung muss man noch einen wichtigen Aspekt berücksichtigen, nämlich wächst die Neigung zur Ausklammerung mit der Satzlänge, so Rath, und andererseits, dass sie vor allem für die gesprochene Umgangssprache typisch ist, indem sie die Möglichkeit „den Satzrhythmus zu variieren“ bietet und „den Satz übersichtlich zu gestalten“ hilft, sowie „das hässliche Nachklappen des Verbzusatzes“ verhindert (Duden-Grammatik 1972: 90). Bei dem Geschriebenen wird die Ausklammerung nicht akzeptiert, denn das wird als eine Nachahmung des Sprechstils gesehen. Rath schreibt auch weiter über die sogenannte notwendige Ausklammerung, „die allerdings nur bei Gliedsätzen“ auftritt (Zahn 1991: 77). Das ist eine stilistische und fakultative Erscheinung. Es lässt sich auch zwischen einer notwendigen und nicht – notwendigen Ausklammerung unterscheiden. Rath erklärt folgendermaßen die beiden Typen: (...) die Ausklammerung ist hier deshalb notwendig, der Gliedsatz ist nicht einklammerungsfähig“ und die Ausklammerung ist syntaktisch nicht notwendig bzw. einklammerungsfähig, wenn „der eingeklammerte Nebensatz ein Gliedsatz ist, der eine adverbiale Bestimmung kausaler oder temporaler Art im Hauptsatz ersetzt“ (1965: 220).

Es gibt auch einen Sonderfall der Ausklammerung, und zwar die Extraposition. Über die Extraposition lässt sich dann sprechen, wenn „im Vor- oder im Mittelfeld ein pronominales Bezugswort wie z.B. *es* zurückbleibt“ (Dürscheid 2003: 104).

Im weiteren Teil dieses Artikels wird bewiesen, dass in der modernen Literatur eine Tendenz zur Nachahmung des Sprechstils zu bemerken ist, dadurch dass man die Ausklammerung auch in Bezug auf das Geschriebene benutzt. Bei der Analyse wird man sich auf die Einteilung Dudens beziehen und die Beispiele den fünf Gruppen zuordnen.

Gegenstand dieser Analyse waren 137 Sätze aus zwei Büchern von Ildiko von Kürthy. Ich habe die Sätze unter zwei Aspekten untersucht. Zuerst werden die Sätze in fünf Gruppen eingeteilt, je nachdem was ausgeklammert wurde. Man unterscheidet zwischen folgenden Gruppen: umfangreiche Satzglieder, eingebettete Sätze, satzwertige Infinitive, einzelne Satzglieder und Attribute und Vergleichsglieder. Im zweiten Schritt wird am Beispiel von 256 Sätzen den Anteil der Sätze mit Ausklammerung an den vollständigen Sätzen untersucht.

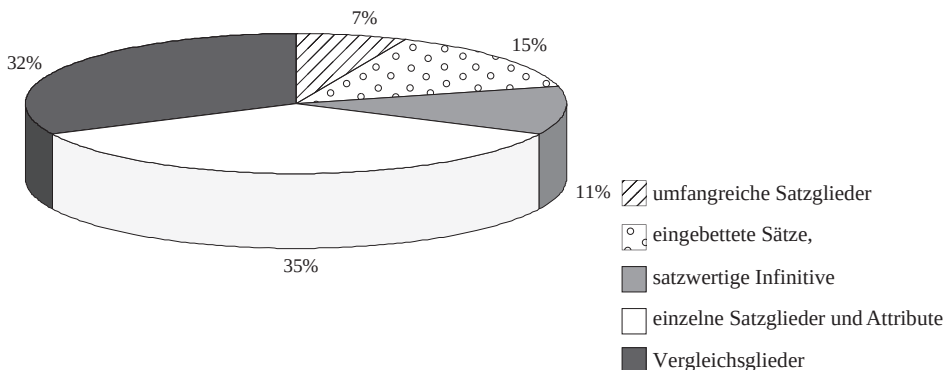
Die umfangreichste Gruppe der Sätze, bei denen sich die Ausklammerung feststellen lässt, bilden die Sätze, wo einzelne Satzglieder oder Attribute ausgeklammert werden. Solche Sätze machen 35 % aller unter diesem Aspekt von mir untersuchten Sätze. Am meisten werden präpositionale Gruppen außer Klammer gesetzt, wie etwa

- a. „Hör sofort auf mit diesem Mist!“ (von Kürthy 2007a: 26)
- b. „Ich wache früh auf an meinem letzten Urlaubstag.“ (von Kürthy 2007b: 76)
- c. „Ich komme mir vor wie auf einer Schwarzweiß-Fotografie.“ (von Kürthy 2007b: 76)
- d. „Aber es ist verdammt viel passiert in der Zwischenzeit.“ (von Kürthy 2007b: 76)

Oft wird Ausklammerung als Mittel der Verstärkung der Aussage benutzt, besonders, wenn man manche Sachen hervorheben möchte:

- a. „Vielleicht hätte ich ihn nicht so unter Druck setzen sollen am Abend der Fußabdrücke.“ (von Kürthy 2007b: 48)
- b. „Langweilig war mir nie, ausgeglichen war ich nie.“ (von Kürthy 2007b: 249)
- c. „Und Jo, der Poet, der so klug ist und zart.“ (von Kürthy 2007a: 21)

Diagramm 1
Typen der Ausklammerung



Es gibt auch einen anderen Aspekt, der sich aus der Analyse herausstellt, und zwar, dass die Ausklammerung auch im Vorfeld auftaucht. Dies wird benutzt, um die einzelnen Satzglieder hervorzuheben:

- a. „Aber frühstücken würde ich gerne mit einem langjährigen Lebenspartner und meiner „Intense Anti Wrinkle Firming Mask“ im Gesicht.“ (von Kürthy 2007b: 237)
- b. „Wach ist er inzwischen.“ (von Kürthy 2007a: 109)
- c. „Gelassen bin ich unter keinen Umständen!“ (von Kürthy 2007b: 59)

Die zweite, fast ebenso starke Gruppe bilden die Sätze, bei denen ein Vergleichsglied ausgeklammert wurde. Aus der Analyse geht hervor, dass die meisten Satzglieder mithilfe von Vergleichspartikel *wie* ausgerahmt werden. Das ist der Fall bei 68% aller von mir untersuchten Sätze.¹

- a. „Andreas' Schlafzimmer wirkt karg wie eine Mönchszelle (...)“ (von Kürthy 2007b: 140)
- b. „Er brummte so laut wie sein Nasenhaarschneider auf höchster Stufe.“ (von Kürthy 2007b: 73)

Es lässt sich auch bemerken, dass das meist ausklammerfähige Verb das Verb *aussehen* ist, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- a. „Draco sieht aus wie Schweinchen Babe (...)“ (von Kürthy 2007b: 244)
- b. „ (...) und ein Blick in den Spiegel bestätigt mir, dass ich aussehe wie ein Überlebender des Grubenunglücks von Lengede.“ (von Kürthy 2007b: 240)
- c. „Du schaust sie an wie eine Mischung aus erschrockenem Rehkitz und erfahrener Nachtschwester.“ (von Kürthy 2007a: 41)
- d. „(...) winke mit zwei Fingern dem schwarzen Kellner, der original aussieht wie Danzel Washington (...)“ (von Kürthy 2007a: 30)

32% aller in dieser Analyse untersuchten Sätze aus dieser Gruppe werden mithilfe von Vergleichspartikel *als* ausgeklammert. Hier lassen sich folgende Beispiele anführen:

- a. „(...) dass zu Hause einer auf mich wartet, der mir tausendmal besser gefällt als alles, was ich bisher gesehen habe.“ (von Kürthy 2007a: 209)
- b. „(...) dass der an manchen Stellen wirklich nicht jünger aussieht, als er ist.“ (von Kürthy 2007b: 94)

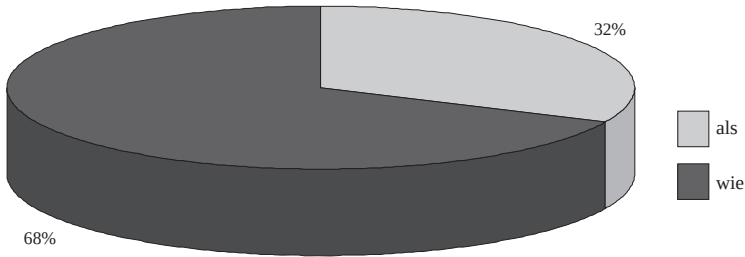
15% aller untersuchten Sätze machen ausgeklammerte eingebettete Sätze aus. Vor allem sind das die Relativsätze.

Die vorletzte in dieser Analyse berücksichtigte Gruppe bilden die ausgeklammerten satzwer-tigen Infinitive. Bei dieser Analyse werden 15 solche Sätze gefunden, was 11% aller Sätze mit Ausklammerung ausmacht.

- a. „Und ich gebe zu viel Geld aus für Cremes, die ewige Jugend versprechen, und ich habe ständig kalte Füße.“ (von Kürthy 2007b: 210)
- b. „Ich habe die Ehefrau des Mannes kennen gelernt, in den ich mich verliebt habe.“ (von Kürthy 2007b: 207)

¹ siehe Diagramm 2

Diagramm 2
Vergleichspartikel



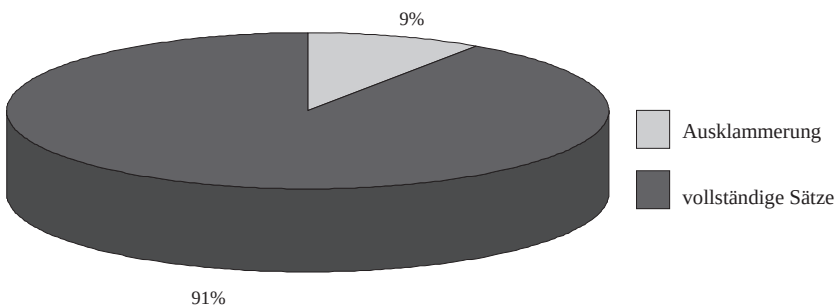
Interessant ist das Beispiel (a), wo nicht nur der eingebettete Satz ausgeklammert wurde, sondern auch das Akkusativobjekt, das durch diesen Satz bezeichnet wird.

Die letzten 7% der in der Analyse untersuchten Sätze gehören zu den ausgerahmten umfangreichen Satzgliedern. Das mag das Ergebnis der abnehmenden Satzlänge sein. Oft werden zusammengesetzte Sätze nur mit einem Komma verbunden, deswegen besteht keine Voraussetzung für die Ausklammerung. Dafür lassen sich folgende Beispiele anführen:

- a. „Es war Freitagabend, und ich hatte den ersten Monat überlebt, in einer fremden Stadt und einer fremden Wohnung – und das mit dem gewöhnungsbedürftigen Status <frisch getrennt> beziehungsweise <frisch verlassen>.“ (von Kürthy 2007b: 12)
- b. „Ich mag mir überhaupt nicht aussprechen, wie viel Zeit ich verschwendet habe mit der Interpretation von Aussagen wie: ‚Komme später‘, ‚Passt es dir auch morgen?‘ oder ‚Ich würde dich gerne wieder sehen.‘“ (von Kürthy 2007b: 97)

Mit der Untersuchung des Anteils der Ausklammerung an den vollständigen Sätzen wollte man auf die Tendenz des heutigen geschriebenen Deutsch hinweisen, die Merkmale der gesprochenen Sprache anzunehmen. Unter dem Aspekt der Ausklammerung wurden 256 zufällig ausgewählte Sätze untersucht. Aus der Analyse geht hervor, dass der Anteil der Sätze mit Ausklammerung gar nicht so groß ist, denn solche Sätze machen nur 9% aller für die Untersuchung ausgewählten Sätze aus.

Diagramm 3
Anteil der Sätze mit Ausklammerung



Zusammenfassend: Es besteht eine gewisse Tendenz bestimmte Elemente auszuklammern. Mit dieser Erscheinung hat man vor allem zu tun, wenn man etwas hervorheben oder die Aufmerksamkeit des Lesers auf bestimmte Aspekte lenken will. Auch beim Vergleichen wird Ausklammerung gern benutzt. Die Ausklammerung wird vor allem aber durch die Intention des Sprechers bedingt. Nach Erben spielen dabei solche Aspekte wie Übersicht der Satzgestaltung und schnellere Gedankenführung wichtige Rolle. (1968: 268)

Obwohl die Ausklammerung zu den Merkmalen der gesprochenen Sprache gehört, lässt sie ich auch in den Romanen von Ildiko von Kürthy bemerken. Die Literatur hat bisher solche Konstruktionen nur als stilistisches Mittel benutzt. Heutzutage ist der Trend immer präsenter, auch in der geschriebenen Sprache Ausklammerung zu benutzen, was die Tendenz der gesprochenen Sprache widerspiegelt. Dies weist wiederum auf die Sprachökonomie hin, die allgemein anwesend ist, und die geschriebene Sprache nach den Regeln der gesprochenen Sprache gebaut wird.

Literatur

Primärliteratur

von Kürthy, Ildiko. (2007a), *Herzprung*, Hamburg.

von Kürthy, Ildiko. (2007b), *Höhenrausch*, Hamburg .

Sekundärliteratur

Admoni, Vladimir. (1973), *Die Entwicklungstendenzen des deutschen Satzbaus von heute*, München.

Drach, Erich. (1963), *Grundgedanken der deutschen Satzlehre*, Darmstadt.

Duden. (1972): *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*, B. 4, 6. Aufl., Mannheim.

Dürscheid, Christa. (2003), *Syntax. Grundlagen und Theorien*, Wiesbaden.

Engel, Ulrich. (1994), *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*, Berlin.

Erben, Johannes. (1968), *Deutsche Grammatik. Ein Leitfaden.*, Frankfurt/Main.

Eroms, Hans-Werner. (2000), *Syntax der deutschen Sprache*, Berlin.

Helbig Gerhard/Buscha Joachim. (2005), *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Berlin/München.

Holberg, Ursula. (1981), *Die Wortstellung in der gesprochenen deutschen Gegenwartssprache*, München.

Rath, Rainer. (1965), *Trennbare Verben und Ausklammerung. Zur Syntax der deutschen Sprache der Gegenwart.*, in: *Wirkendes Wort*, 1965 Nr. 15/ 1965: 217-232.

Schulz, Dora/ Griesbach, Heinz.(1970), *Grammatik der deutschen Sprache*, München.

Schwitalla, Johannes. (2006):, *Gesprochenes Deutsch. Einführung*, Berlin.

Welke, Klaus. (2007), *Einführung in die Satzanalyse. Die Bestimmung der Satzglieder im Deutschen.*, Berlin.

Zahn, Günther. (1991), *Beobachtungen zur Ausklammerung und Nachbesetzung in gesprochenem Deutsch*, Nürnberg.

STRESZCZENIE: Język mówiony ma coraz większy wpływ na język literatury. Liczne zjawiska dotąd charakterystyczne tylko dla języka mówionego na dobre zdomowiły się w języku literatury. Do zjawisk tych należy m.in. wyjęcie poza ramę pozycyjną (Ausklammerung). Stosowane jest ono najczęściej w celu podkreślenia wagi omawianego problemu, czy zjawiska, a także przy wszelkiego rodzaju porównaniach. Zastosowanie wyjęcia poza ramę zdaniową jest uzależnione w dużej mierze od intencji autora. Dlatego też w gramatykach problem ten jest tak licznie dyskutowany.

***Iconic turn.* Bilder als Handlungsvorlage im Fremdsprachenunterricht**

Den Bildern ist gelungen, ihre gegenwärtige Macht über uns zu erlangen (vgl. Mitchell 2008: 438). In Anerkennung der Akzentverschiebung vom Wort zum Bild wurde eine Bildwende (genannt *pictorial turn* oder *iconic turn*) verkündet. Die Verschiebung der Balance von Sprache zugunsten des Bildes findet sich in einer Omnipräsenz der Bilder (Maar 2006, Niehoff 2007). „Es gibt so gut wie keinen Lebensbereich mehr, in dem bildliche Darstellungen von Sachverhalten und die Informations- und Wissensvermittlung durch Bilder nicht eine wichtige Rolle spielen“ (Maar 2006: 11). Diese ausdrückliche Bestimmung und Positionierung des Bildes wird auch in der Fremdsprachendidaktik sichtbar gemacht. So ist bemerkenswert, dass Bilder in Lehr- und Lernprozessen fremder Sprachen und Kulturen zunehmend stärker unter semiotischen Aspekten betrachtet und als eigenständige Texte angesehen werden (vgl. Hecke/Surkamp 2010: 22). Deswegen soll bzw. sollte die Fremdsprachendidaktik vielmehr an ihrer grenzenlosen Vielfalt und Komplexität festhalten, in der alles zusammenströmt und einander bedingt (vgl. Schulz 2005: 145).

In meinem Beitrag gebe ich zuerst einen kurzen Einblick in den *iconic turn* und skizziere Ziele und Funktionen der Bilder im Fremdsprachenunterricht. Danach beschreibe ich *visual literacy* als didaktisches Konzept, das zwar eine relevante Basis für eine zukunftsorientierte Bildung liefern will, dessen Etablierung im fremdsprachlichen Kontext aber nicht so einfach ist.

***Iconic turn.* Bilder als eine »privilegierte Repräsentation« über unsere Wirklichkeit**

Dass Bilder als eine »privilegierte Repräsentation« über unsere Wirklichkeit die Herrschaft gewonnen haben (vgl. Mitchell 2008: 438), verdanken wir dem *iconic turn*, der Bild-Wende im Sinne einer gesteigerten kulturwissenschaftlichen Bildaufmerksamkeit, die als eine kritische Reaktion auf die Macht des Sprachlichen geweckt wurde (vgl. Bachmann-Medick 2008: 300). Gegen die Sprachdominanz hat 1992 der amerikanische Literaturwissenschaftler und Kulturtheoretiker William J.T. Mitchell einen *pictorial turn* postuliert. 1994, also fast gleichzeitig, verkündet der Kunsthistoriker Gottfried Boehm den *iconic turn*. Damit zielt der *iconic turn* „auf einen ikonischen Erkenntnisumbruch gegenüber dem *linguistic turn*, indem er der Sprachdominanz Bildevidenzen entgegenhält“ (ebd.: 301). Mit der Rede vom *iconic turn* findet daher die Debatte des Verhältnisses von Sprache und Bild in neuer Form statt, was heißt, nicht länger allein Sprache und Schrift, sondern vielmehr auch das Bild in das Zentrum der Überlegungen zu stellen (vgl. Baader 2003: 144). Das bedeutet zugleich, die visuelle Wahrnehmung für die individuelle und kulturelle Orientierungsbildung explizit zu machen (vgl. Boehm 1994: 16). Daraus resultiert als wichtige Folge, dass „die Deutung und Aneignung von Wirklichkeit maßgeblich von Bildern geprägt ist“ (Neumann 2005: 5).

Das Programm des *iconic turn* macht also deutlich, dass man sich der neuen Bildkultur mit ihrer Akzentuierung des Visuellen stellen soll (vgl. Mersmann 2004: 91 und 95).

Für die Fremdsprachendidaktik, in der didaktischen Vermittlungsstrategien traditionell fast ausschließlich der Sprache in mündlicher und schriftlicher Form die tragende Bedeutung zukommt (vgl. Niehoff/Wenrich 2007: 22), erweist sich die Fruchtbarkeit des *iconic turn* als „ausdrückliche Hinwendung zu Wahrnehmungsformen“ (Bachmann-Medick 2009: 346). Der *iconic turn*, der „gegen die Sprachabhängigkeit aller Erkenntnis“ (Bachmann-Medick 2008: 301) eintritt, betont sowohl einen rezeptiven und reflexiven Umgang mit Bildern als auch das Denken und Lernen mit ihnen. Mit seinem Postulat der Hinwendung zum Bild lenkt der *iconic turn* gesteigerte Aufmerksamkeit auf eine bildliche, visuelle Form des Erkenntnisgewinns. Damit wird auch die „kulturelle Leistung von Bildern“ (Hallet 2008: 218) impliziert: „Bilder sind [...] mentale Konstrukte und keine Eins-zu-eins-Abbildungen der Wirklichkeit. Ihre Wahrnehmung ändert sich von Betrachter zu Betrachter und ist kulturspezifisch geprägt“ (Roche 2008: 236). Kulturspezifische Aspekte sind daher Hecke/Surkamp (2010: 17) zufolge „für ein Bildverständnis im Sinne der Bildintention [...] in Bilddeutungen einzubeziehen, um Missverständnisse und die Projektion eigener kultureller Werte bei der Interpretation zu vermeiden.“

Bilder als Handlungsvorlage im Fremdsprachenunterricht: Ziele und Funktionen der Bilder

Mit der postulierten Bildwende wird eine pragmatische Frage „Wozu dient das Bild?“ und eine intentionale Frage „Was wollen Bilder?“ (vgl. Mersmann 2004: 91) in den Vordergrund des fremdsprachlichen Forschungsinteresses gerückt.

Will man der pragmatischen Frage nachgehen, muss man vor allem nach Zielen des Bildeinsatzes fragen. Mit dem Bildeinsatz verfolgt die Fremdsprachendidaktik folgende Ziele (vgl. Hecke 2010: 20):

1. Ziele der Grammatisierung¹ (Bilder veranschaulichen grammatische Strukturen und Funktionen);
2. Ziele des interkulturellen Fremdsprachenlernens (Bilder geben Einblick in fremde Lebenswelten und simulieren interkulturelle Begegnungssituationen);
3. Ziele der Verbalisierung (Bilder dienen als Sprech Anlass);
4. Ziele der Mnemonisierung (Bilder unterstützen die Erinnerung an Unterrichtsinhalte);
5. Ziele der Motivation (Bilder steigern die Bereitschaft zur Unterrichtsbeteiligung und zum Lernen);
6. Ziele der Organisation (Bilder strukturieren Informationen);
7. Ziele der Semantisierung (Bilder veranschaulichen die Bedeutung einer Sache).

Will man der intentionalen Frage nachgehen, muss man Funktionen des Bildeinsatzes überlegen. Daraus geht hervor, dass der Bildeinsatz in seinen Arten der Wahrnehmung unterschiedlich verwendet oder eingesetzt wird. Es kommt darauf an, der Analyse der Beziehungen zu folgen, die in

¹ Reinfried (2010: 278) schreibt dazu: „Gelegentlich tauchen bei den Grammatikübungen noch Formen von *pattern practice* mit bildlichen Stimuli in den heutigen Lehrwerken auf. Während sich allerdings der Bildeinsatz in diesem Bereich reduziert hat, kann seine Auswirkung im Bereich der Kognitivierung grammatischer Strukturen beobachtet werden: Seit der Jahrhundertwende werden prototypische Situationen für den Gebrauch bestimmter grammatischer Strukturen immer öfter visualisiert, um Lernende zu fördern, bei denen analytische Kognitivierungsverfahren nicht effektiv sind.“

unterschiedlichen fremdsprachlichen Anwendungsfeldern zu beobachten sind. Hecke (vgl. 2010: 20f.) nennt drei solche Anwendungsfelder, in denen Bilder als ein nützliches und flexibel einsetzbares Medium fungieren:

1. Bilder können in allen Phasen des Fremdsprachenunterrichts verwendet werden.
 - a. Einstiegsphase
In der Einstiegsphase können Bilder die Aufmerksamkeit der Lernenden für den Unterrichtsinhalt wecken sowie Vorwissen aktivieren oder schaffen.
 - b. Erarbeitungsphase
In der Erarbeitungsphase können vorgefertigte, unterrichtsbezogene Bilder neue Informationen konkretisieren, semantisieren² und die Erinnerungen an sie unterstützen sowie den Lernenden über eigene bildbezogene Assoziationen einen weiteren Zugang zum Unterrichtsmaterial ermöglichen. Ebenso können die Lernenden selbst Bilder anfertigen.
 - c. Transfer- sowie Sicherungsphase
In der Transfer- sowie Sicherungsphase können die Lernenden aufgefordert werden, Unterrichtsinhalte in der Form von Abbildungen, logischen Bildern oder visuellen Analogien bildlich darzustellen und Unterrichtsergebnisse einprägsam zu dokumentieren. Durch die Bildproduktion werden handlungsorientierte Lernprozesse ausgelöst. Mit dem Bildeinsatz sowie der Bildproduktion in dieser Phase wird autonomes Lernen gefördert: Visuelle Lernstrategien erweitern das Strategierepertoire der Lernenden. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass Badstübner-Kizik (2007) einen umfangreichen Katalog von Vorschlägen für auf Bildkunst bezogene Lern- und Arbeitstechniken präsentiert, die für einen Fremdsprachenunterricht an jugendlichen und erwachsenen Lernenden auf mittlerem und hohem Lernniveau konzipiert sind.
2. Bilder können in allen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt werden.
 - a. Kulturunterricht (Kulturdidaktik)
Im Kulturunterricht (Kulturdidaktik) können anhand von Bildquellen Informationen über die Zielkulturen erarbeitet werden. Unterschiedliche Abbildungen leisten einen relevanten Beitrag dazu, den Lernenden eine Vorstellung der zielkulturellen Wirklichkeit zu vermitteln. Damit wird die landeskundlich-interkulturelle Funktion des Bildeinsatzes impliziert, d.h. Bilder können über Spezifika der Zielkultur informieren und zur persönlichen Auseinandersetzung damit anregen (vgl. Reinfried 2007: 419; 2008: 199). Für den Fremdsprachenunterricht ergibt sich daraus die Aufgabe, das Bewusstsein der Lernenden für die Zielkultur sowie für die Unterschiede zwischen verschiedenen National-, Regional- und Subkulturen zu schärfen (vgl. Nünning/Nünning 2000: 7).
 - b. Interkulturelles Fremdsprachenlernen
Beim interkulturellen Fremdsprachenlernen können Bilder einen differenzierten Einblick in die Gedanken und Gefühle von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen gewähren (vgl. Bredella 2010: 125) und zur Weckung von Emotionen, zur Simulation von

² Noch ein Zitat dazu: „Die semantisierende Bildfunktion stellt ein wichtiges Hilfsmittel zur einsprachigen Wortschatzvermittlung und -erschließung dar“ (Reinfried 2010: 278).

- interkulturellen Interaktionssituationen (Aufeinandertreffen von Lernenden mit fremdkulturellen Bildern) und zur Anregung von Perspektivenwechseln Verwendung finden.
- c. Literaturunterricht (Literaturdidaktik)
Im Literaturunterricht (Literaturdidaktik) können Bilder die Textreflexion initiieren und bieten zusätzliche Textzugänge sowie Identifikationsmöglichkeiten. Bilder eignen sich für den Literaturunterricht, weil ihr Einsatz zur Ausbildung ganz unterschiedlicher Kompetenzen (kommunikative Kompetenzen, Lesekompetenzen, Medienkompetenzen, literarische Kompetenzen, narrative Kompetenzen, affektive und imaginative Kompetenzen, interkulturelle Kompetenzen und kulturelle Kompetenzen) beitragen kann (vgl. Bredella/Hallet 2007).
 - d. Sprachunterricht (Sprachdidaktik)
Im Sprachunterricht (Sprachdidaktik) schaffen Bilder Sprech- und Schreibenanlässe zur Anwendung der Fremdsprache und führen durch die visuelle Konkretisierung von Sprachstrukturen (logische Bilder) oder Kommunikationskontexten (Abbildungen) zu einem besseren Verständnis von Sprache und deren Funktionen.
3. Mit Bildern kann abwechslungsreich gearbeitet werden, nämlich sowohl analytisch als auch kreativ.
- Für eine Bilddeutung – z.B. bei der Arbeit mit Bildern – werden die Lernenden aufgefordert, die formalen Eigenschaften eines Bildes festzustellen, um dann ihre eigenen Interpretationen darauf zu begründen. Das gleiche analytische Ergebnis kann gewonnen werden, wenn die Lernenden zunächst kreativ zu einem Bild gelangen (z.B. ein Gespräch zwischen zwei abgebildeten Personen verfassen) und dann in Bezug auf das Bild ihr Produkt begründen. Analytischen Verfahren kommt hierbei eine große Bedeutung zu. Denn analytische Verfahren von bildmedialen Produkten und Prozessen ermöglichen „eine verbesserte lebensweltliche Orientierung und [tragen] damit generell zu einer identitätsstiftenden und identitätsstärkenden Bildung der Lernenden bei“ (Seidl 2007: 5).

Aus dem Dargestellten ist zu ersehen, dass die Wirkungsmacht der Bilder sich dadurch auszeichnet, dass Bilder nicht nur selbst Gegenstand, sondern auch Medium des Lernens sind (vgl. Hallet 2010b: 38). Das Wirkungspotenzial der Bilder trägt dazu bei, „sich Bilder und die in ihnen repräsentative Wirklichkeit sprachlich und begrifflich verfügbar zu machen“ (ebd.: 51f.). Hallet konstatiert, dass Bilder der diskursiven Einbettung und Verhandlung bedürfen, „damit sie für uns Bedeutung annehmen, kulturell wirksam werden und der Kritik zugänglich sind“ (ebd.).

Visual literacy als didaktisches Konzept

Als Pointe der Ausführungen über die Wendung des *iconic turn* und seine Herausforderung eines Paradigmenwechsels soll „auf das Desideratum der Ausbildung einer angemessenen *visual literacy* als einer neuen Medienkompetenz“ (Hartmann 2009: 53) eingegangen werden.

Mit dem Begriff *literacy* (eigentlich *Alphabetisierung*) werden Momente der Aneignung von Bildung, nicht selten auch der Bildungs- und Kompetenzbegriff in seiner Gesamtheit, umschrieben (vgl. Niehoff/Wenrich 2007: 27). In diesem Sinne kann *literacy* Bamford (2007: 61) zufolge *Kompetenz*

bedeuten, „womit eine spezifische Form der Medienkompetenz gemeint ist“ (Hartmann 2009: 62). Als *visual literacy* (visuelle Kompetenz) versteht sich die Fähigkeit, verschiedene Signale (visuelle Informationen) lesen, aber auch selbst sie erstellen und mit ihnen sinnvoll kommunizieren zu können (vgl. Bamford 2007: 61). *Visual literacy* soll als ein Verfahren und weniger als ein Ergebnis betrachtet werden. Wenn *visual literacy* als ein Verfahren betrachtet wird, „dann bezieht sich der Begriff auf eine Reihe von visuellen Kompetenzen, die ein Mensch entwickelt, indem er Dinge sieht und verarbeitet“ (ebd.: 63). Bamford erklärt weiter, eine Orientierung am Verfahren betone, dass *visual literacy* mehr sei, als nur das Empfangen von visuellen Informationen. Es gehe dabei vielmehr – wie Bamford weiter ausführt – um eine Reihe höchst komplexer rezeptiver und expressiver Fertigkeiten, „die allesamt in der Fähigkeit gipfeln, die Botschaft visueller Symbole (Bilder) interpretieren und Mitteilungen, die visuelle Symbole beinhalten, entwerfen zu können“ (ebd.).

Visual literacy ist also die Fähigkeit, Bilder zu verstehen, was mit der Fähigkeit einhergeht, in Bildern denken, mit ihrer Hilfe lernen und sich in Form von Bildern ausdrücken zu können (vgl. ebd.). Somit wird die Vorstellung von einer *cultural literacy* (einer kulturellen Kompetenz) impliziert.

„Kulturelle Kompetenz bezeichnet die allgemeine Vertrautheit und die Fähigkeit zum Umgang mit den offiziellen und inoffiziellen Regeln, Werten und Gattungen sowie dem Wissen und den Diskursen, von denen bestimmte kulturelle Bereiche geprägt sind. Eine solche soziale Kompetenz (engl. *social literacy*) geht über eine grundlegende Bildung und technische Fertigkeiten hinaus und schließt die Tatsache mit ein, dass Schüler und Studenten kritische und demokratische Fähigkeiten sowie Fertigkeiten in den Bereichen gemeinsame Arbeiten, Kommunikation und Informationsmanagement brauchen“ (Bamford 2007: 64).

Genau vor dem Hintergrund des *iconic turn* in der Kulturwissenschaft und des daraus resultierenden hohen Stellenwertes des Bildes in Kultur und Wissensserkenntnis muss sich die Fremdsprachendidaktik positionieren. Die Entwicklung von *visual literacy* im fremdsprachlichen Kontext soll bzw. sollte ein wichtiges Ziel des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht voraussetzen, und zwar die Lernenden bei der Ausbildung einer visuellen Kompetenz zu unterstützen (vgl. Hecke/Surkamp 2010: 13). Denn das Erlernen und die Anwendung von *visual literacy* ermöglicht das Verstehen der Bilder, die es erlauben, in einen unterrichtlichen Diskurs einzutreten und die eigenen Vorstellungen dazu außerhalb des Unterrichts in die eigene Lebenswelt zu kommunizieren (vgl. Hallet 2010b: 51).

Konklusion

Das Bemühen der Fremdsprachendidaktik, mit Kunst zu kooperieren und auf neue Forschungslinien wie *iconic turn* zu reagieren, kann durchaus als *Antwort* darauf verstanden werden, dass die Fremdsprachendidaktik ihr Orientierungs- und Handlungspotential stärken will. Dabei soll die Fremdsprachendidaktik allerdings beachten, dass Implikationen, die man aus solchen neuen Forschungslinien macht, sich sehr oft als problematisch erweisen können. Denn was für gewisse Aspekte einer möglichen Transformation spricht, muss sich als stimmiger Zusammenhang verstehen, in dem die eigene Struktur aus den zueinander passenden Elementen gebildet wird.

Nun ist an dieser Stelle festzuhalten: Die geführte (propagierte) *visual literacy* ruft *primär* eine Vorstellung hervor, die den stetigen Ausbau der Bildkompetenz impliziert. Im Fremdsprachenunterricht

dagegen geht es eigentlich um den stetigen Ausbau der Sprachkompetenz. Hier entsteht also ein Problem, das darauf abzielt, ob beide Kompetenzen, also die, die mit Kunst assoziiert wird, und diejenige, die im fremdsprachlichen Kontext fungiert, im Fremdsprachenunterricht ausgebildet werden können oder sollen. Die Antwort auf diese Frage ist schwierig. Die Kompatibilität zwischen Bild- und Sprachkompetenz oder das Changieren dieser eventuellen Koexistenz zwischen beiden Kompetenzen drückt das aus, was man als Spannungsverhältnis zwischen beiden bezeichnen kann. Denn die Fremdsprachendidaktik funktioniert in einer anderen wissenstheoretischen Kodierung als die Kunst. Diese von sprachlicher Dimension abhängige Kodierung ist nun die Grundlage vom Lehren und Lernen von Fremdsprachen und deren Erforschung. In diesem Sinne erscheint besonders problematisch die Ausbildung von *visual literacy* durch die Fremdsprachendidaktik, weil sie bedingt durch ihren Charakter andere Ziele als Kunst verfolgt. Dabei sei mit Entschlossenheit erklärt: Die enge Kooperation mit anderen Wissenschaften wird immer positiv angesehen. Man muss nur im Auge behalten, dass es nicht einfach ist, eine eindeutige Struktur der anderen Bezugsdisziplinen bzw. deren Verhältnis zueinander und zur Fremdsprachendidaktik auszumachen (vgl. Haß 2010: 25). Wenn also die Fremdsprachendidaktik schon ihr eigenes Forschungsfeld (Modelle, Kontexte, Aufgabenfelder, Funktionsbestimmungen, Themen und Tendenzen) durch interdisziplinäre Aspekte, wie eben z.B. durch Kunst, erweitern will, dann halte ich dies für richtig, denn auf dem interdisziplinären Weg kann sie ihr Profil in einem anderen Licht sehen, sie kann dieses Profil bereichern und erweitern. Dies bedeutet jedoch keinesfalls, dass sie automatisch zur Ausbildung von *visual literacy* beiträgt. An dieser Stelle sei verdeutlicht: Zu unterscheiden sind einerseits fremdsprachliche Bemühungen um die Ausbildung und die Entwicklung einer *Kompetenz*, andererseits ein impliziter Rekurs auf das Einbeziehen von Kunst in fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse, um eben diese Prozesse zu fördern. Also auf der einen Seite steht Ausbildung, auf der anderen Seite Ausnutzung (im positiven Sinne).

Kunst in ihrer eigenen Kodierung ist attraktiv für die Fremdsprachendidaktik, weil sie andere Kräfte zur Verbesserung und Weiterentwicklung des kognitivdominanten Fremdsprachenunterrichts, seiner Ausdifferenzierung und Ausbreitung verleiht. Die Lernenden können mithilfe des Visuellen ihre sprachliche Kompetenz *ankurbeln*, sie können mit dem Visuellen operieren, aber immer mit dem Ziel (Fremd)Sprache. Kunst und Fremdsprachendidaktik bilden hier zwar eine Schnittstelle und stehen gleichwohl in einem Verhältnis zueinander, aber nur in dem Sinne, dass Kunst der Motor der Ausführung und Initiierung sprachlicher Handlungen ist. Durch Kunst werden die Lernenden sensibilisiert und auf kulturelle Diskurse aufmerksam gemacht, als Endergebnis wird jedoch (Fremd) Sprache festgestellt, die durch Sensibilisierungsprozesse evoziert wird. Damit ist natürlich ein enormer Beitrag der Kunst anzuerkennen, die hier ihre erziehende Funktion darstellt.

Das Denken von Kunst auf dem fremdsprachlichen Feld kann ein Denken von ästhetischem Erleben oder ästhetischer Erfahrung sein. Mit anderen Worten: Der Fremdsprachenunterricht mit dem Bildeinsatz in der Schule oder der Fremdsprachenunterricht am außerschulischen Ort, wie z.B. im Museum, kann bei den Lernenden das Ästhetische hervorrufen, das zu einem Erlebnis oder einer Erfahrung wird, die dann in die (Fremd)Sprache *übersetzt* werden/werden sollen. Den Fremdsprachenunterricht so zu konzeptualisieren, bedeutet die Öffnung der Fremdsprachendidaktik für ungewöhnliche Herangehensweisen, es bedeutet, die Lernenden zur sprachlichen und kulturellen Aktivität zu motivieren.

Die Fokussierung auf die erziehende Funktion von Kunst soll also doch das Verständnis erwecken, dass es sich dabei um die unbeschreibliche Wirkung von Kunst für die bindende Qualität fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse handelt. Kunst ist ein wesentlicher Bestandteil in der Erforschung

des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Aus dem Zusammenwirken des künstlerischen Handlungsraums mit dem des fremdsprachlichen ergibt sich nun die Dynamik der Nutzenorientierung.

In diesem Sinne sollte man für die Fremdsprachendidaktik vielleicht das *visual literacy*-Konzept umformulieren, d.h. den Akzent verlagern und ihn auf das Konzept einer durch Kunst unterstützten sprachlichen Kompetenz (*art-aided language literacy*) setzen. Die so konzipierte Kompetenz enthält doch ihre Basis, also Kunst, und sie agiert doch über die Visualisierung, deren kultureller Lebenswelt sie auch im Fremdsprachenunterricht gerecht werden soll bzw. sollte (vgl. Hallet 2010b: 52).

Und zum Schluss noch ein Gedanke: Über all diesem fällt es schwer sich damit abzufinden, dass Kunst als *Primärphänomen* aus der Kunstdidaktik im fremdsprachlichen Kontext immer als *Sekundäres* begriffen werden soll bzw. sollte, was andererseits zu ihrer Relevanz nicht in Widerspruch steht.

Literatur

- Baader, Hannah.** (2003), „Iconic Turn“, *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen, Methoden, Begriffe*, Pfisterer (Hrsg.), Stuttgart/Weimar: 143-146.
- Bachmann-Medick, Doris.** (2008), „Iconic turn“, *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*, Nünning (Hrsg.), Stuttgart/Weimar: 300-301.
- Bachmann-Medick, Doris.** (2009), *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg.
- Badstübner-Kizik, Camilla.** (2007), *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis*. Frankfurt a.M.
- Bamford, Anne.** (2007), „Bildbereit: Die Bedeutung visueller Bildung“, *Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung*, Niehoff/Wenrich (Hrsg.), München: 56-80.
- Boehm, Gottfried.** (1994), „Die Wiederkehr der Bilder“, *Was ist ein Bild?*, Boehm (Hrsg.), München: 11-38.
- Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang.** (Hrsg.) (2007), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier.
- Bredella, Lothar.** (2010), „Interkulturelles Lernen“, *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Surkamp (Hrsg.), Stuttgart: 123-126.
- Hallet, Wolfgang.** (2008), „Die Visualisierung des Fremdsprachenunterrichts – Funktionen von Bildern und visual literacy im Fremdsprachenunterricht“, *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*, Lieber (Hrsg.), Baltmannsweiler: 212-222.
- Hallet, Wolfgang.** (2010a), „Fremdsprachliche literacies“, *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Hallet/Königs (Hrsg.), Seelze-Velber: 66-70.
- Hallet, Wolfgang.** (2010b), „Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht“, *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*, Hecke/Surkamp (Hrsg.), Tübingen: 26-54.
- Hartmann, Frank.** (2009), „Die Paradoxie technischer Bilder“, *Nachgefragt. Was die Kunstpädagogik leisten soll*, Billmayer (Hrsg.), München: 51-64.
- Haß, Frank.** (2010), „Die Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik“, *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Hallet/Königs (Hrsg.), Seelze-Velber: 22-27.

- Hecke, Carola.** (2010), „Bilder“, *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Surkamp (Hrsg.), Stuttgart: 19-22.
- Hecke, Carola/Surkamp, Carola.** (2010), „Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht“, *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*, Hecke/Surkamp (Hrsg.), Tübingen: 9-24.
- Maar, Christa.** (2006), „Iconic Worlds – Bilderwelten nach dem iconic turn“, *Iconic Worlds: Neue Bilderwelten und Wissensräume*, Maar/Burda (Hrsg.), Köln: 11-14.
- Mersmann, Birgit.** (2004), „Von der Notwendigkeit eines inter- und transkulturellen Iconic Turn“, *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft* 49/1: 91-109.
- Mitchell, William J.T.** (1992), „The Pictorial Turn“, *Art Forum*, March, 89-95.
- Mitchell, William J.T.** (2008), „Eine kurze Geschichte der sprachlichen Bildlichkeit“, *Kulturwissenschaft*, Wirth (Hrsg.), Frankfurt a.M.: 424-438.
- Neumann, Birgit.** (2005), „Bildwissenschaft“, *Grundbegriffe der Kulturtheorie und Kulturwissenschaften*, Nünning (Hrsg.), Stuttgart/Weimar: 4-7.
- Niehoff, Rolf.** (2007), „Bildorientierung und Kunstpädagogik. Forumsbeitrag September 2007“, (URL: <http://www.schroedel.de/kunstportal/html/forum-archiv.xtp>; Zugang am 15.04.2011).
- Niehoff, Rolf/Wenrich, Rainer.** (2007), „Einführung“, *Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung*, Niehoff/Wenrich (Hrsg.), München: 21-30.
- Nünning, Vera/Nünning, Ansgar.** (2000), „British Cultural Studies konkret. 10 Leitkonzepte für einen innovativen Kulturunterricht“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1: 4-10.
- Reinfried, Marcus.** (2007), „Visuelle Medien“, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), Tübingen/Basel: 416-420.
- Reinfried, Marcus.** (2008), „Vom Stellvertreter“ zum „Türöffner – Bilder in Fremdsprachen-Lehrwerken“, *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*, Lieber (Hrsg.), Baltmannsweiler: 198-211.
- Reinfried, Marcus.** (2010), „Visuelle Medien“, *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Hallet/Königs (Hrsg.), Seelze-Velber: 277-280.
- Roche, Jörg.** (2008), *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen/Basel.
- Schulz, Martin.** (2005), *Ordnungen der Bilder. Eine Einführung in die Bildwissenschaft*. München.
- Seidl, Monika.** (2007), „Visual Culture. Bilder lesen lernen, Medienkompetenz erwerben“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 87: 2-7.

STRESZCZENIE: Żyjemy współcześnie w czasach hegemonii komunikacji i kultury wizualnej, w których wypuklenie znaczenia obrazu jako istotnej kategorii w postrzeganiu i rozumieniu rzeczywistości, doprowadziło do rewolucji ikonicznej. Wyraża ją zwrot obrazowy, nazywany również zwrotem piktorialnym (*pictorial turn*) wprowadzonym przez Williama J.T. Mitchella lub zwrotem ikonicznym (*iconic turn*) propagowanym przez Gottfrieda Boehma. Zwrot obrazowy jest reakcją na zwrot lingwistyczny (*linguistic turn*) i oznacza przesunięcie zorientowania intelektualnych dociekań z języka na obraz, który skłania do naukowego dyskursu. Uczestnictwo glottodydaktyki w tym dyskursie to nie tylko uwyrażnienie znaczenia obrazu w procesach nauczania i uczenia się języka obcego, ale również refleksja nad odpowiednim jego ujęciem jako wartości poznawczej języka i kultury.

Kształtowanie określania meritum związku rządu w modelach dependencyjnych Kalevii Tarvainena i Ulricha Engela

Faktem, który znacząco odróżnia termin *zdanie* / *Satz* od terminu *wypowiedź* / *Äußerung*, jest posiadanie przezeń, oprócz funkcji komunikacyjnej, także określonej struktury gramatycznej (za ENGEL 1999, 210), którą, w świetle hipotezy dependencyjnej przyjmowanej w niniejszym opracowaniu, tworzą przede wszystkim te składniki, które są bezpośrednimi, terminalnymi jednostkami powstałymi na drodze projekcji (czyli wynikania logicznego), a nie reguł przepisywania¹. Minimalistycznie rzecz ujmując: kategorie podstawowe gramatyki dependencyjnej tworzą zarówno frazy (za ENGEL 1985: 15), a zarazem słowa, w których wyczerpuje się możliwość wchodzenia w interakcję z czasownikiem, mimo możliwości zarządzania innymi frazami na poziomach niedostępnych wartościowości czasownika. W tym to fakcie swoje zadanie widzi niniejszy przyczynnik: na podstawie założeń dwóch hipotez stara się wyjaśnić dogmat jakości i pojęcia całości składniowego związku rządu: nie tylko stawiane jest pytanie, kto wywiera nacisk, aby rządzić i zarządzać; ale także, kto, i w jakiej rozciągłości, pozwala być rządzonym lub zarządzanym. By rzecz ująć w kategoriach językoznawczych: postawione powyżej pytania nakazują głęboką introspekcję w definicję pojęcia generowania zdania, czyli wyodrębnienia tej formy językoznawczej, która ma w sobie potencjał generowania kolejnej formy językoznawczej, różnej od siebie, ale identycznej pod względem genealogii gatunkowej². Jest to problem w ujęciu Engela i Tarvainena niezmiernie relewantny, bowiem wraz z podciągnięciem struktur zdaniokształtnych pod pojęcie podmiotu (a ogólnie terminu część zdania) wymagana jest szeroko zakrojona weryfikacja kierunku relacji walencyjnej w hierarchii, budowanej przez słowa zarządzające i zarządzane, kiedy to, trywializując, okazuje się, że zdanie składnikowe biernikowe, będące formą dopełnienia bliższego, odpowiada formalnie na pytanie kogo? co?³ itd. Tło strukturalnego hierarchizowania faktów

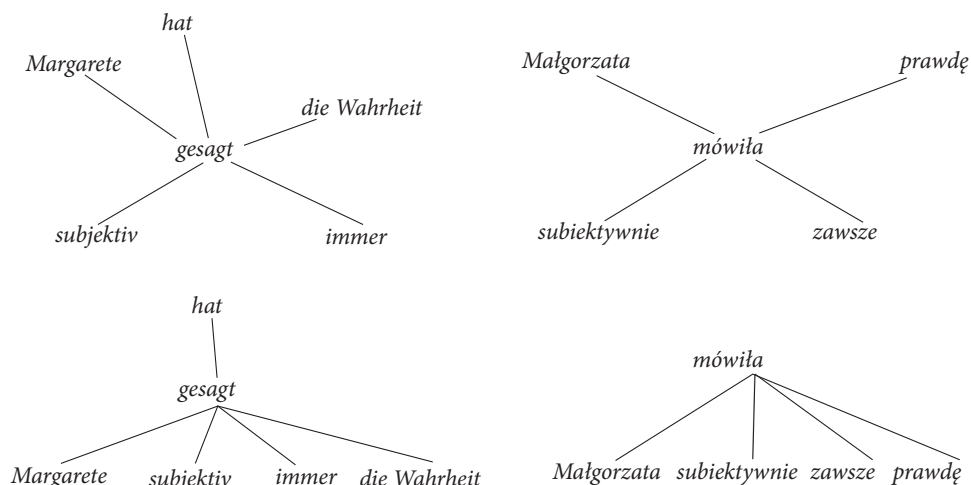
1 Z tego względu nawet bibliografia, którą posilkowano się w pracy nad niniejszym przyczynkiem jest nader minimalistyczna, co, wręcz przeciwnie, ma niebagatelny wpływ na jakość przedstawienia problemu kluczowego, jaki stara się przybliżyć polskiemu czytelnikowi niniejszy przyczynnik: w propozycji dependencyjnej termin generatywizm nie jest procesualny i nie korzysta z reguł matematycznego przepisywania. Jest on typowo logicznie nacechowany i bazuje na zasadzie „X jest składnikiem Y”, abstrahując od faktu, że podobnie „Z jest składnikiem Y”. Grafiki, przedstawione w niniejszym przyczynku, nie przedstawiają procesów, toków, faz, ale są wizualizacją pewnej statycznej hierarchii, pojmowanej jako holistyczna struktura, swoisty koncept, spoczywającym na mierzalnym fakcie, iż usunięcie Y spowoduje zanik sensu dla pozostałych struktur i pozbawi X składniowej roli.

2 Myśl przewodnią tej ciekawej problematyki w zupełnie nowatorski sposób sygnalizuje w swojej „Ogólnej teorii Komunikacji” Michael Fleischer poczynając od strony 12 (FLEISCHER 2007: 12 i dalsze).

3 Lesław Cirko słusznie zauważa, że *Wortart* / *części mowy* to z „reguły grupa słów o wspólnej morfologii, wspólnych funkcjach składniowych i wspólnym znaczeniu” (CIRKO 1998: 22). Stąd zdania składnikowe są w prostej linii adekwatnymi częściami mowy. Między terminami *część mowy* a *część zdania* zdaje się tą definicją stawiać Cirko znak równości.

w tworzeniu logicznej jedności w niniejszej hipotezie stanowi zatem swoiście pojmowana nieusuwalność: nielogiczność, zanik sensu, niedopowiedzenie spowodowane usunięciem wyrazu, jako takiego, z danej frazy stanowi bezpośredni i bezwarunkowy dowód na istnienie związku rządu, stanowiącego meritum relacji dependencyjnej widocznej najczęściej na płaszczyznach nominalnej i supranominalnej, która powinna być pojmowana jako całość logiczna⁴. Innymi słowy: cechą determinującą całości logiczne nomenklaturowo jest posiadanie paradygmatu, którego to usunięcie powoduje utratę sensu takiej jednostki. Dlatego podstawową zatem jednostkę, stanowiącą hipotezę roboczą w niniejszym przyczynku, stanowić będzie autonomicznie pojmowane zdanie, czyli takie, które nie zawiera żadnych elementów, które wymuszałyby na nim podporządkowywanie się innym zdaniom (za ENGEL 1999: 210), a postawione w tytule pytanie o możliwość nazwania meritum związku rządu będzie dopiero w pełni możliwe po ustaleniu wykonawców dogmatu walencyjnego w zdaniu wzbogaconym o dodatkowe struktury (wg Engela) czy holistyczne syntagmaty czasownikowe (wg Tarvainen). Kalevii Tarvainen i Ulrich Engel są tymi teoretykami europejskiej syntaktyki, którzy nie tylko stworzyli przed laty zręby tej hipotezy i propagują ją licznymi publikacjami naukowymi, lecz także promują wprowadzenie jej do podręczników do nauki języka niemieckiego jako obcego. Zarówno Tarvainen jak i Engel kierują się w swoich analizach postulatem strukturalnej wartościowości, czyli możliwości organizacji własnego paradygmatu, czyli podporządkowywania sobie słów lub fraz przez czasownik; bowiem zarówno w języku polskim, jak i języku niemieckim, nośnikiem struktury gramatycznej zdania jest czasownik osobowy, zwanym w propozycji Engela osobowym czasownikiem głównym (ENGEL 1999: 210), który konotuje sobą przede wszystkim odpowiednią liczbę i formę dopełnień / *Ergänzung*, oprócz opcjonalnie wybieralnych okoliczników / *Angabe*, jak pokazuje schemat nienacechowanej konkomitancji (schemat a) na poniższej grafice:

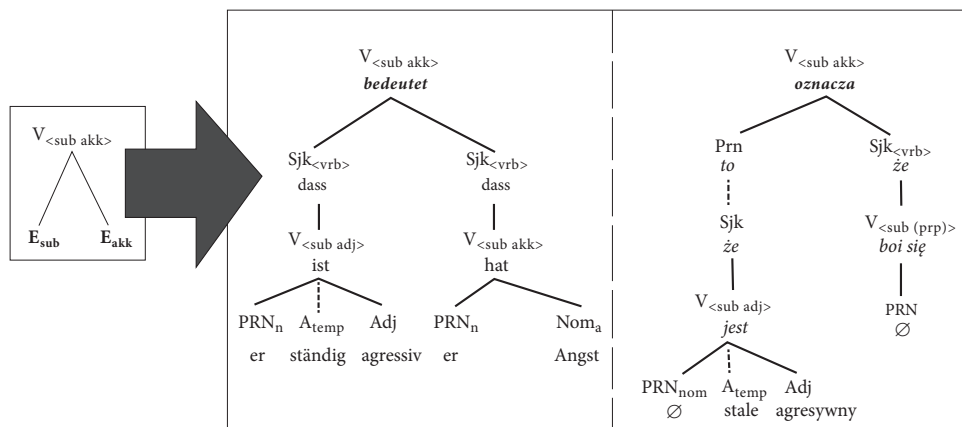
4 Karolak stwierdza, że „Pierwszym krokiem prowadzącym ku zrozumieniu sensu zdania jest stwierdzenie, czy reprezentuje ono zamknięty sąd logiczny (kategoremat), a więc czy jest jednostką semantycznie autonomiczną, bezkontekstową, czy też taką jednostką nie jest. Nie można tego dokonać - i na tym polega wartość kształcąca proponowanej koncepcji - bez wskazania wykładnika pojęcia konstytuującego reprezentowaną przez zdanie myśl, bez pozytywnego określenia immanentnej wartości pojęciowej tegoż wykładnika oraz wynikających z niej implikacji, tzn. wymogów dotyczących obecności argumentów uzupełniających jego otwarty, niezupełny sens” (KAROLAK 2002: 10). Gwoli uzupełnienia: zarówno w języku niemieckim jak i w języku polskim stwierdza się istnienie słów, które w obecności innych tracą swoje pierwotne znaczenie na korzyść całości logicznej. Pierwszymi takimi słowami, które uczeń poznaje w toku nauki, są niemieckie czasowniki posiłkowe *haben* i *sein*, o których mówi się, że tracą swoje pierwotne znaczenie. W niemieckich zleksykalizowanych związkach nominalno-czasownikowych także czasowniki tracą swoje pierwotne znaczenie, dlatego takich związków uczyć trzeba się w całości (*Außer Betrieb sein* / być wyłączonym z użytku, *in Umlauf bringen* / wprowadzić do obiegu, *im Stich lassen* / zostawić na lodzie) oraz nie wolno ich strukturalnie modyfikować. W nomenklaturze Engela czasownik *werden* zmienia swoją nazwę w zależności od dystrybucji: z bezokolicznikami prostym tworzy czas przyszły, jako czasownik modalny, nieposiłkowy; natomiast z imiesłowem biernym czasownika tworzy stronę bierną, już jako czasownik posiłkowy. Także przymyki tracą swoje znaczenie, jeśli są częścią swego związku logicznego (=związku rządu), którego podstawą są czasowniki (*warten auf* / czekać na kogoś) oraz inne nominalne części mowy (*erpicht sein auf* / być łasym na). W ekstremalnych przypadkach, np. przysłowiach, całe łańcuchy tracą na znaczeniu po pozbawieniu ich pozakomunikacyjnego kontekstu: *die Flinte ins Korn werfen* to nie znaczy wyrzucić strzelbę w żyto, lecz opuścić skrzydła, obniżyć loty, poddać się, opuścić coś sobie.



Rysunek 1 Istota modelowania wartościowości przez nacechowanie (b) nieukierunkowanych części zdania (a) wg Engela (zmod. wg ENGEL 1999: 26)

Właściwość logicznego porządkowania konkomitancji nienacechowanej w ukierunkowaną (schemat b na powyższej grafice), sensu stricto pochodząca z chemii, dana nie tylko czasownikom, ale i innym częściom mowy w obu językach, zwana właśnie jest walencją lub wartościowością. Pojęcie to, w ujęciu niniejszego przyczynku stanowi paradoksalnie punkt zapalny obu prezentowanych hipotez: aby ustalić pozycję frazy, uważanej tradycyjnie za podmiot, trzeba zastanowić się, czy jest ona logiczną wypadkową tworu parasyntagmatu czasownikowego pojmowanego jako swoista klamra synsemantyczna w teorii Tarvainena, czy raczej składnikiem kompleksu czasownikowego w propozycji Engela, bowiem między powyższymi hipotezami dochodzi w tej kwestii do całkowitego rozdźwięku, co stara się pokazać niniejszy przyczynik: albowiem wraz ze stopniem zwiększania się udziału czasowników w budowie zdania językoznawczego dochodzi w obu hipotezach podczas próby weryfikacji terminu *orzekanie* do bifurkacji (=dychotomii), powodującej definicyjny chaos terminologiczny, mający swój przypuszczalny szczyt w momencie stosowania czasowników modalnościowych, jak widać podczas prób zdefiniowania związku zgody między podmiotem a czasownikiem osobowym w syntagmacie (wg konsekwentnie semantycznej koncepcji autorstwa Tarvainena) a taką samą konsekwentną linią definiowania (lub zawieszania sensu definiowania) związku zgody między podmiotem a czasownikiem centralnym w oderwaniu od związku rządu wynikającego z funkcjonowania podmiotu w zależności od czasownika głównego w hierarchii kompleksu czasownikowego (wg asemantycznej teorii Engela). Na powyższej grafice widać wyraźnie, że syntetyczny czas przeszły polskiego czasownika *mówiła* oddany jest w języku niemieckim za pomocą analitycznego kompleksu czasownikowego składającego się ze osobowej formy słowa posiłkowego i bezosobowego imiesłowu biernego czasownika głównego, od którego zawisła istota podmiotu. Tłem niniejszego przyczynku będzie cały czas próba sił między uznaniem zakresu linearnego rozumienia czasownika, jako klamry semantycznej, a uznaniem przewodniej roli czasownika będącego modyfikowalnym hierarchicznie jako

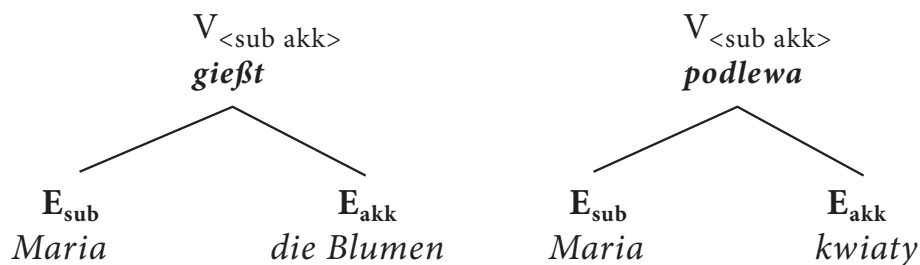
kompleks. Z powyższych, czysto składniowych przesłanek wynika specyficzny obraz struktury zdania prostego w gramatyce dependencyjnej: wg Ulricha Engela czasownik *gießen/podlewać*, tworząc poprawne zdanie, domaga się na płaszczyźnie składniowej, bazując na fundamencie swojej wartościowości, paradygmatu dwóch dopełnień: *dopełnienia podmiotowego / Subjektergänzung* i *dopełnienia bliższego (=biernikowego) / Akkusativergänzung*. Warto zauważyć, że na poziomie struktury zdania prostego panuje między oboma teoretykami pełna zgodność co do faktów językoznawczych: paradygmat dopełnień regulowany jest pochodną wartościowości czasownika, czyli, innymi słowy: formalna strona dopełnień musi najpierw odpowiadać wzorowi paradygmatu jednostki orzekającej (autonomiczny czasownik w łonie kompleksu vs. orzeczenie proste lub orzeczenie złożone linear-nosemantycznie). Dopełnieniami, pasującymi do wzorca paradygmatycznego, mogą być także zdania podrzędne lub konstrukcje bezokolicznikowe, awansujące w tym świetle na zdania składnikowe, czyli stanowiące bezwarunkowe rozwinięcie zdaniokształtne niektórych dopełnień czasownika:



Rysunek 2 Przykład (po lewej) wyjściowej struktury zdaniowej zdania w ujęciu teorii dependencyjnej, na które składa się dopełnienie podmiotowe oraz biernikowe w formie prostej (niezdaniowej) i ich rozszerzenie zdaniowe w wersji polskiej i niemieckiej (po prawej) (zmod. wg ENGEL et al. 1999a: 28).

Grafika, zamieszczona poniżej, łatwo daje odpowiedź o przyczynę niestosowania w koncepcji Engela terminu *orzeczenie / Prädikat*, tak znanego przecież z innych modeli gramatycznych oraz celowanie prymarnej organizacji logicznej zdania na czasownik główny. Pomocy w zdefiniowaniu tego fenomenu poszukać warto w „Problemach gramatyki opisowej” autorstwa Lesława Cirkę, który celnie charakteryzuje fenomen *orzeczenia / Prädikat* z perspektywy jego dystrybucji z perspektywy gramatyki dependencyjnej: *einfaches Prädikat / orzeczenie proste* składa się z osobowej formy czasownika (CIRKO 1998: 18), jak czasownik *gingen/poszły* w zdaniu *Die Kinder gingen ins Zimmer / Dzieci poszły do pokoju*. Natomiast *orzeczenie złożone* składa się z osobowej formy czasownika (tu mogą to być orzeczniki, czasowniki posiłkowe, lub czasowniki zleksykalizowanych związków czasownikowo-rzeczownikowych (CIRKO 1998: 18)) oraz z przynajmniej jednego, dodatkowego elementu: „ein subjektivisches oder adjektivisches Prädikativ, ein verbaler oder nicht verbaler Prädikatsteil oder ein

Gefügenomen” (CIRKO 1998: 18)⁵. W książce „Verbvalenz” Latoura pisze się o gramatyce dependencyjnej, że „nie zna ona symbolu S / ja auch nicht das Symbol S kennt” (LATOUR 1985: 32). W podobnym stylu wypowiadają się Rall, Engel i Rall (zob. RALL, ENGEL, RALL 1985: 17). Na rysunku widać wyraźnie, że warunkiem poprawności zdania prostego jest dostosowanie się fleksyjne dopełnieniowych fraz nominalnych do schematu walencyjnego czasownika. Innymi słowy: paradygmat walencyjny nadrzędnej jednostki (tu czasownika *podlewać* zawarty między klamrami nawiasu symbolizującego indeks walencyjny) nie dopuszcza formalnie innych, podrzędnych sobie form fleksyjnych fraz nominalnych:

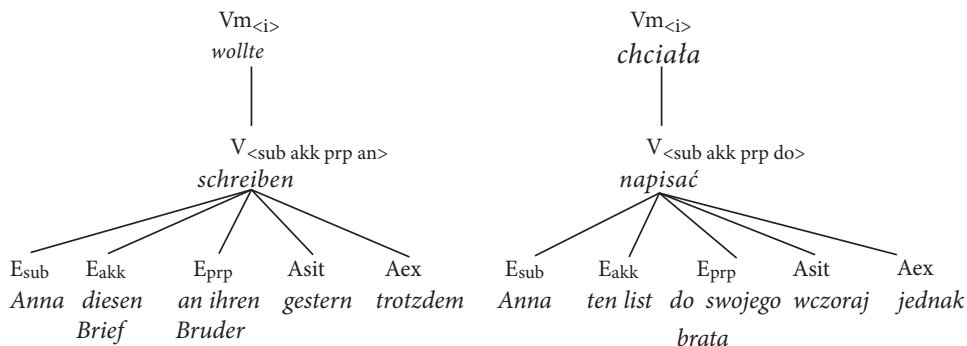


Rysunek 3 Przedstawienie struktury relacyjlogicznej zdania prostego w koncepcji Ulricha Engela w zdaniu z języka niemieckiego i języka polskiego (wg ENGEL 1989: 188)

Tarvainen, który w przeciwieństwie do Engela, propagującego w opisie tych samych funkcji termin czasownik, posługuje się nadal terminem *Prädikat* / *orzeczenie*, w takim przypadku pisze, na razie zgadzając się z Engelem, że zdanie składa się z orzeczenia, podmiotu i dopełnień (za TARVAINEN 1976: 283), a dopełnienie i podmiot mogą zamieniać się miejscami wokół osi, którą tworzy czasownik, czym pozwalają na swoją identyfikację jako *części zdania* / *Satzglieder*. Engel natomiast stawia hipotezę, że zdanie nie składa się, lecz zdanie jest dopiero wtedy zdaniem, kiedy pozwoli się czasownikowi na uruchomienie jego pełnego potencjału walencyjnego: „Außer dem Verb enthalten Sätze in der Regel noch eine Anzahl von Satzgliedern. Als Satzglieder definieren wir somit die nicht verbalen Teile des Satzes” (ENGEL 1999: 210). Jest to sytuacja na tyle stabilna, że nie narusza jej możliwość tworzenia kompleksu czasownikowego. Engel dopuszcza bowiem taką możliwość, pisząc: „Wenn das Satzglied eine größere Anzahl von Verben regiert, so hängen die Satzglieder vom untersten dieser

5 Dopiero tak skonstruowany twór jest w stanie posiadać paradygmat i stać się, jak postuluje Karolak, jednostką logiczną, przez przyłączanie dopełnień, przy czym, na co zwraca uwagę Cirko uważać trzeba, aby *rzeczownika zleksykalizowanego związku nominalno-czasownikowego* / *Gefügenomen* nie uważać ze *dopełnienie przyimkowe* / *Präpositivobjekt* (zob. CIRKO 1998: 18 i schemat na str.19), ponieważ jest to już część orzeczenia. Problemem tej tradycyjnej definicji orzeczenia jest wyłączenie czasowników modalnych lub modalnościowych z możliwości tworzenia orzeczenia: w przypisie 12 na stronie 21 zauważa Cirko, że w hipotezie engelowskiej termin *Prädikat* przynależy jest terminowi *Verbalkomplex* (zob. CIRKO 1998: 21). Tu budzi się pytanie: czy *Verbalkomplex* to linearne (klamrotwórcze) złożenie czasownika i nieczasownikowych składników, czy raczej *Verbalkomplex* to możliwość suplementacji czasownika, tworzącego zdanie, przez inne czasowniki (zob. CIRKO 1998, 28-43). Dogłębna analiza propozycji Engela przynosi brzemienne w skutkach konkluzje: czasownik osobowy, stanowiąc zgrab zdania, jest zarazem najważniejszą częścią zdania (zob. CIRKO 1998: 32) oraz wytłumaczenie, że tylko w jednoczęściowych kompleksach czasownikowych czasownik centralny i główny są identyczne (zob. CIRKO 1998: 32).

Verben“ (ENGEL 1999: 210). Poniższa grafika łatwo pozwala na stwierdzenie obecności czasownika głównego / Hauptverb, zarządzającego dopełnieniami na mocy możliwości projektowania paradygmatu logicznego oraz obecności czasownika centralnego (tu modalnego) / zentrales Verb, niewywierającego na nie żadnego wpływu:



Rysunek 4 Kontrastywne porównanie schematu zarządzania zdaniem prostym rozwiniętym przez czasownik modalny (ENGEL 1999: 210).

Umiejętność stawiania czasownika centralnego nad czasownikiem głównym jest, w hipotezie Engela, charakterystyczna i jednoznaczna w obu językach dla struktur z czasownikiem modalnym⁶ (*umziehen will*) oraz struktur analitycznych, jak czas Perfekt, w przypadku *hat vergessen*⁷. Czasowniki modalne, występujące w obu językach w formie osobowej, posiadają niezaprzeczalnie specyficzny indeks walencyjny, zawarty między trójkątnymi ramionami nawiasów, pozwalający na konotowanie im wyłącznie bezokoliczników, czyli czasowników głównych, posiadających swoją wyłączną

6 Zadaniem czasownika modalnego jest, jak czytamy u Engela (zob. ENGEL 1989: 465), konstytuowanie specjalnej, modalnie nacechowanej relacji między wyrażonym wydarzeniem a podmiotem zdania. Podług tej relacji uzyskujemy *klimat modalny zorientowany na mówcę* / *sprecherbezogen* lub *klimat zorientowany na podmiot* / *subjektbezogen*. Perspektywa ta nie zawsze była czytelna w rozwoju teorii dependencyjnej: dokładna analiza przykładów graficznych z książki Rall, Engela i Ralla przynosi zaskakujące dowody na linearne traktowanie bezokoliczników czasowników modalnych jako *zusammengesetztes Verb* / *czasownik złożony* (zob. RALL, ENGEL, RALL 1985: 37-38) w postaci klamry złożonej z V_1 (czasownik modalny) i V_2 (czasownik w bezokoliczniku) oraz zleksykalizowana grupa rzeczownikowa (RALL, ENGEL, RALL 1985: 49). Do grupy V_2 dołącza się także bezokolicznik, przedrostek rozdzielný lub imiesłów bierny (RALL, ENGEL, RALL 1985: 48-49), co autorzy kwitują następującymi słowami: „Natürlich lassen sich diese drei Elemente zu V_2 kombinieren, wobei die syntagmatischen Sonderregeln berücksichtigt werden müssen” (RALL, ENGEL, RALL 1985: 49). Tym niemniej: kilka linijek niżej na tej samej stronie przyznają autorzy, że nie zawsze łatwo jest odróżnić, co jest domeną paradygmatu a co należy do grupy V_2 : słówko *her-* w zdaniu *Er kommt nächstes Jahr wieder her* nie jest przedrostkiem czasownika rozdzielný złożonego, lecz zanaforyzowanym dopełnieniem biernikowym, czyli składnikiem paradygmatu (zob. RALL, ENGEL, RALL 1985: 50).

7 Gwoli prawdy trzeba fakt ten uściślić i rozróżniać między kompleksami czasownikowymi, czyli takimi w których czasowniki w bezokoliczniku okazują się funkcjonalnie mniej samodzielne od czasowników osobowych (zob. ENGEL 1989: 390); a frazami bezokolicznikowymi zależnymi od czasownika głównego i będące jego dopełnieniem biernikowym, jak w zdaniu z czasownikiem *hoffen*. Pewną pomocą nomenklaturową, jak się okaże w dalszej części niniejszego przyczynku, będzie próba ustalenia miejsca podmiotu, który w wyłącznie kompleksach czasownikowych zależy w prostej linii od najgłębiej położonego czasownika (zob. ENGEL 1989: 463-464). W przypadku niemieckich czasowników *hoffen*, *gehen*, czy *lassen*, podmiot zależy od najwyższego czasownika w hierarchii.

wartościowość. Niemieckie czasowniki posiłkowe *haben* i *sein*, których rola w tworzeniu czasów przeszłych analitycznych typu Perfekt i Plusquamperfekt jest nieoceniona, posiadają w propozycji Engela szczerą wartościowość, pozwalającą im na generowanie wyłącznie imiesłowowych form bezokolicznikowych czasowników głównych, posiadających z kolei swoją odrębną wartościowość. Symbol *fin* zawiadamia, w przeciwieństwie do symbolu *inf*, o formalnym przebywaniu w postaci osobowej. Symbole *sub* i *akk* są symbolami konotowanego dopełnienia podmiotowego i dopełnienia biernikowego: Poniższa grafika zawiera z lewej strony wizualizację hierarchii budowanej przez odpowiednie czasowniki, zarządzające innymi czasownikami w języku niemieckim. Strona prawa przedstawia identyczną sytuację w języku polskim. Tu uważny czytelnik może się zastanowić, z jakiego powodu osobowy czasownik posiłkowy *będzie* o wartościowości (pv), konotujący miejsce dla imiesłowu biernego, generuje czasownik w czasie przeszłym prostym (tu: *czekała*)⁸:

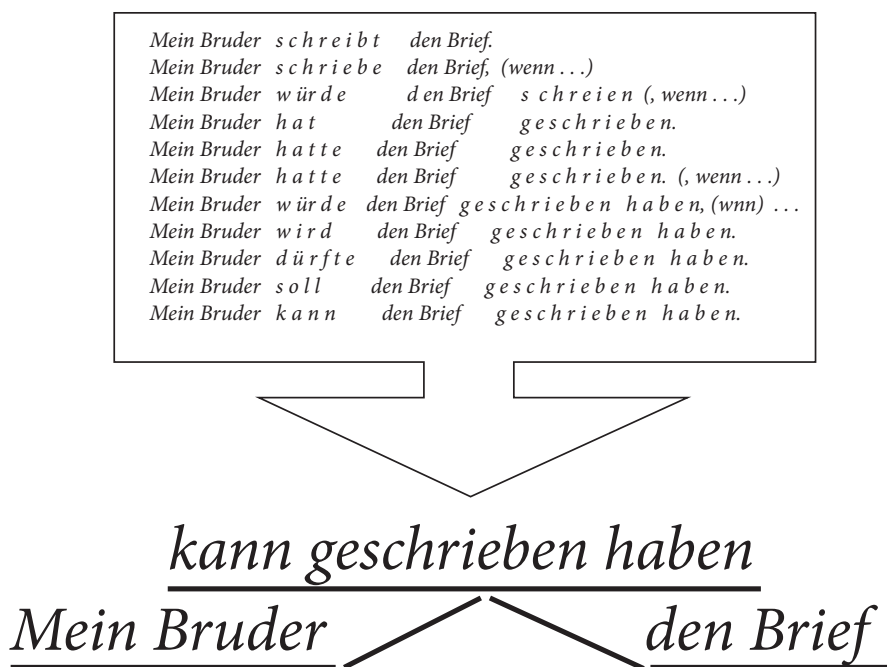


Rysunek 5 Wizualizacja wynikania hierarchii dependencyjnej czasowników języku polskim i języku niemieckim (ENGEL 1999: 499).

Tarvainen, wprowadzając konsekwentnie pojęcie *orzeczenia rozłączonego* / *diskontinuierliches Prädikat* (za TARVAINEN 1976: 284), widzi swoje orzeczenie jako linearną całość wyłącznie do momentu, kiedy treść czasownika pozostanie niezmieniona. Prezentuje on tę perspektywę zupełne przeciwieństwo strukturalne w odniesieniu do Ulricha Engela: tam gdzie Engel wprowadził konsekwentną hierarchię w kompleksowych strukturach modalnych czy analitycznych, u Tarvaina ciągle jeszcze jej nie ma, jak udowadnia poniższa zmodyfikowana grafika syntagmatów orzeczeń w jego podejściu, w którym łańcuch *kann+geschrieben+haben* legitymuje się takim samym „klimatem”, jak *würde+geschrieben+haben* lub *hatte+geschrieben*. We wszystkich tych przypadkach, wg Tarvaina, poniższe syntagmaty mają taką samą, czyli identyczną wartościowość, jak czasownik, tworzący ich

⁸ W „Deutsche Grammatik” Ulricha Engela symbol *p* reprezentuje imiesłów bierny; symbol *i* reprezentuje bezokoliczniki, natomiast *f* reprezentuje formy osobowe (zob. ENGEL 1989: 28). W tej gramatyce Symbol *Va(p)* oznacza czasownik posiłkowy domagający się imiesłowu biernego, np. w czasie analitycznym Perfekt strony czynnej oraz biernej (zob. ENGEL 1989: 444). W dpj na stronie 225 czasownik *będzie* jest czasownikiem typu *Nebenverb* o symbolu *n*. Jego wartościowość jest nieokreślona. W obu gramatykach konsekwentnie czasownik *będzie* generuje formy czasownika w czasie przeszłym prostym. Symbol *pv* nie występuje u Engela (zob. ENGEL 1989). W dpj jest spotkać można się z definicją *imiesłowu czynnego przeszłości czasowników nieprzechodnich* / *Partizip Aktiv der Vergangenheit imperfektiver Verben* (za ENGEL 1999: 499). Dlatego symbol *pp* odpowiada imiesłowowi biernemu, któremu w języku niemieckim odpowiada symbol *ppt*.

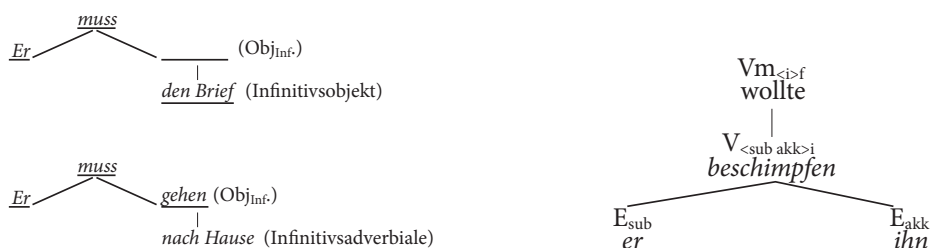
zrąb, czyli *schreibt* w zdaniu *Mein Bruder schreibt den Brief*. Bez przesady można w tej hipotezie postawić składniowy znak równości między semantyką syntagmatu a prostym czasownikiem. Tym samym nie można dłużej mówić o syntagmacie, czy orzeczeniach rozłącznych, bowiem wszystkie powyższe formy czasownikowe, jak pokazuje poniższa grafika, są wyłącznie paradygmatem wyjściowej formy czasownika, są z nim semantycznie i funkcjonalnie tożsame, czyli tworzą holistyczną jedność, całość logiczną. Hipoteza, że Tarvainen uważa na pewnej płaszczyźnie zespół czasowników za identyczny logiczny z czasownikiem głównym, nasuwa się sama, czym wydaje się podważać fakt pojawiania się tradycyjnie ustalonych relacji semantycznych w zespole czasowników. Na powstały problem można też ująć inaczej: do pewnego momentu formacje czasownikowe tworzą pewnego rodzaju aporię semantyki znaczenia czasownika głównego, starając się, w mniej czy więcej zredukowany sposób, nazwać i określić sposób relacji pojawiających się między dwoma materialnymi wielkościami:



Rysunek 6 Granice „syntagmatu” jako jednostki logicznej w propozycji Tarvainena

Sytuacja paradygmatu zmienia się diametralnie z wprowadzeniem modyfikacji czasownika przez czasownik modalny: Tarvainen wprowadza rozróżnienie hierarchiczne, obdarzając wartościowością czasownik modalny, czego robić zabraniał Engel (ENGEL 1989: 463), ponieważ dopełnienia zależą od wyłącznie od najgłębiej położonego czasownika, a nie od czasownika nadrzędnego. Według hipotezy Tarvainena (z lewej na poniższej grafice) dopełnieniami czasownika modalnego jest podmiot i orzeczenie, który jako bezokolicznik, nie posiadając pełnej wartościowości, nie domaga się podmiotu, lecz posiada nadal niepodmiotowe dopełnienie biernikowe (*dopełnienie biernikowe bezokolicznika* / *Infinitivsubjekt* lub *okolicznik kierunkowy bezokolicznika* / *Infinitivsadverbiale*). Pełną

wartościowością obdarzony jest tu czasownik modalny, który domaga się podmiotu i *dopełnienia biernikowego* / *Infinitivobjekt*. Według zaś hipotezy Engela podmiot jest permanentnie domeną tego czasownika (schemat po prawej stronie grafiki), który domaga się konotowania podmiotu i dopełnienia bliższego, czyli domeną paradygmatu czasownika głównego. Czasownik modalny, z definicji, domaga się, nie będąc w tej koncepcji nośnikiem wartościowości, wyłącznie bezokolicznika (ENGEL 1989: 198)⁹, co widać dzięki indeksowi walencyjnemu w trójkątnych nawiasach, a jego funkcją jest komunikacyjnie sekundarne rządzenie zdaniem, a nie jego dopełnieniami (ENGEL 1989: 463-464, ENGEL 2002: 95)¹⁰. Stąd nie posiada on dopełnienia podmiotowego, jak pokazuje schemat prawy poniższej grafiki, ponieważ podmiot jest domeną czasownika głównego¹¹:



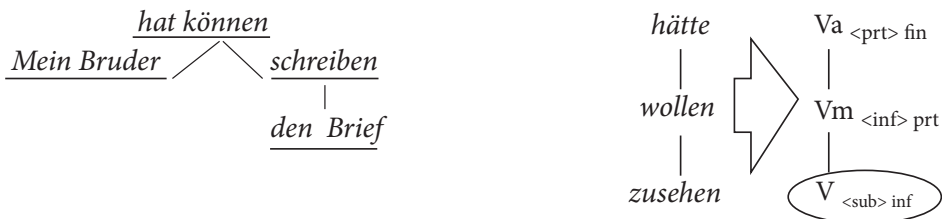
Rysunek 7 Pozycja podmiotu w hierarchii wg Tarvainena i Engela (ENGEL 1989: 463).

9 Ze zdziwieniem natomiast czytamy w tym samym dziele spostrzeżenie Engela, uważającego, że „als satzbegründendes Element ist das finite Verb der wichtigste Teil des Satzes. In anderer Hinsicht (...) können sonstige verbale Elemente wichtiger sein. Zum finiten Verb treten nämlich häufig noch infinite Verben (...) Die infiniten Verben sind (...) vom finiten Verb abhängig, sie sind seine Satelliten. Finites Verb und infinite Verben bilden zusammen den Verbalkomplex, das finite Verb ist dessen Kern / Czasownik osobowy stanowi jako najważniejszy składnik zdania jego fundament. Z innej perspektywy inne elementy czasownikowe mogą być od niego ważniejsze. Do czasownika osobowego dochodzą częstokroć czasowniki bezosobowe. Są one zależne od czasownika osobowego, są jego satelitami. Czasownik osobowy i bezokoliczniki tworzą kompleks czasownikowy, czasownik osobowy jest jego rdzeniem“ (ENGEL 1989: 182).

10 Engel uważa, że *dopełnienie czasownikowe* / *Verbativergänzung* występuje regularnie ze wszystkimi czasownikami obocznymi / *Nebenverben*, czyli do tych, które nie są czasownikami głównymi / *Hauptverben* ani czasownikami stałych związków leksykalnych / *Funktionsverben* (ENGEL 1989, 406), i nie jest sensu stricto dopełnieniem, ponieważ nie można go ani zamienić na jakieś prostsze, niezdaniokształtne dopełnienie ani zanaforyzować (ENGEL 1989: 198). Dopełnienie czasownikowe / *Verbativergänzung* zawiera zatem wszystkie elementy, które zależą od jego czasownika (ENGEL 1989: 198), nawet podmiot w postaci biernika, jak wykazuje Engel na przykładzie *Peter läßt die Puppen tanzen*, w którym *die Puppen* są podmiotem czasownika *tanzen*.

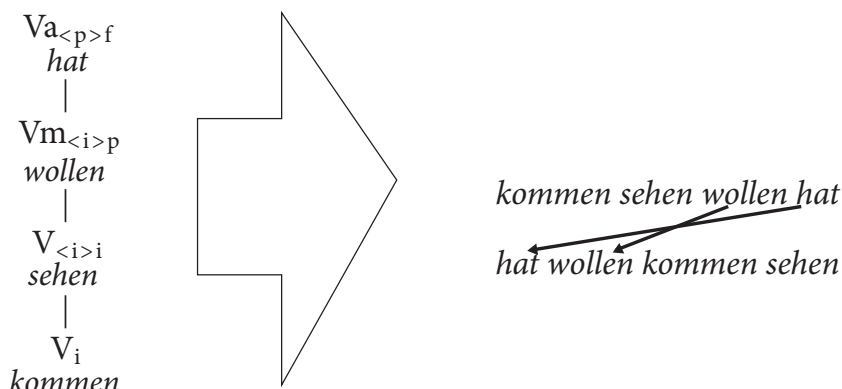
11 W „Deutsch-polnische kontrastive Grammatik” zauważono (ENGEL 1999: 664), że w języku bułgarskim i serbskim istnieje potrzeba zaznaczania obecności podmiotu czasownika głównego i centralnego. Naukowcy, zgromadzeni wokół Ulricha Engela, zaprzeczają możliwości generowania podmiotu zdania przez czasownik modalny. Podmiot, co prawda, stoi z nim w związku zgody, ale jest składnikiem logicznym związku rzędu czasownika głównego (ENGEL 1999: 664). Na dowód, że kongruencja powinna nie być identyfikowana z genealogią podmiotu, przytacza się zdania *Dziecko chce pić* / *Das Kind will trinken* oraz *Powinno padać* / *Es sollte regnen*, w których występowanie podmiotu zależy wyłącznie od bezokolicznika, a nie czasownika modalnego. W innym przykładzie w miejsce kropek przeznaczonych dla podmiotu, zastanowić się trzeba nad zakresem znaczeniowego konotowanego podmiotu:will ihren Mann küssen /chce pocałować swego/jej męża. Dzięki Engelowi wiemy, że pasuje tu tylko podmiot żywotny rodzaju żeńskiego, który konotowany jest przez czasownik główny, a nie centralny, ponieważ tylko „Menschen küssen können / tylko ludzie potrafią całować” (za ENGEL 1999: 664). W jeszcze innym przypadku stwierdził Engel, że czasownik *przypalać się* / *anbrennen* domaga się wyłącznie podmiotów nieżywotnych, jak *zupa*, *pieczeń* (za ENGEL 1999: 664).

Do zupełnych rozbieżności dochodzi w przypadku połączenia czasu analitycznego Perfekt i płaszczyzny czasownika modalnego w hipotezach obu teoretyków. W języku niemieckim czasownik główny w tak skonstruowanym zdaniu nie pojawia się jako imiesłów bierny, lecz w postaci bezokolicznika, i, wraz z bezokolicznikiem czasownika modalnego, wędruje na koniec tak zestawionego zdania. Z punktu widzenia Tarvainena wartościowością obdarzone jest na schemacie lewym orzeczenie modalne, jako jednostka logiczna złożona z czasownika modalnego wraz z słowem posiłkowym (tu *hat+können*), który, w tym przypadku nie jako kompleksowe orzeczenie (tu *hat+können+czasownik*), domaga się, na mocy posiadanej wartościowości, dopełnienia w postaci bezokolicznika. Z tego powodu wyłącznie tak złożony typ osobowej formy czasownika posiadać powinien podmiot. Z perspektywy Engelowskiej to nie czasownik modalny powinien na schemacie prawym posiadać podmiot, lecz czasownik główny (fakt ten został oddany za pomocą elipsy na poniższej grafice), na co wskazuje jego indeks walencyjny (ENGEL 2002: 95), bowiem takiego profilu nie wykazuje czasownik modalny *wollen*:



Powyższa grafika pomocną wydaje się w kwestii opisu szyku walencyjnego przeszłych modalnościowych struktur czasownikowych, w których Engel posiłkuje się zastosowaniem odpowiednich permutacji, przy czym koncepcja Tarvainena okazuje się w tym przypadku stabilniejszą i poprawniejszą. Jedynym novum w tym przypadku będzie, czego nie uwzględnił Tarvainen, pojawienie się drugiego podmiotu. Według Engela szyk zdania podrzędnego *.....,weil Sonja die Tante kommen sehen wollen hat* jest niepoprawny (ENGEL 1996: 446), mimo że strukturalnie czasownik *hat* domaga się bezokolicznika, którym jest czasownik modalny, zarządzający także bezokolicznikiem, który to bezokolicznik także domaga się formy bezokolicznikowej. W rzeczywistości bezokolicznik czasownika modalnego *wollen* jest tu reprezentantem imiesłowu biernego (ENGEL 1996: 446), jako *Ersatzinfinitiv* (ENGEL 1996: 435). Poprawny szyk, według grafiki na stronie 446 powinien mieć postać *.....,weil Sonja die Tante hat wollen kommen sehen*, ponieważ „czasowniki bezokolicznikowo postaciowe mają pierwszeństwo przed bezokolicznikami / wir müssen also bei der Ermittlung der gültigen Regeln nicht von Infinitiven sondern besser von infinitivförmigen Verben ausgehen” (ENGEL 1996: 446), a więc tylko pojawienie się czasowników *hören, lassen, sehen* wywołuje permutację¹², bo nie są to, zdaniem Engela czasowniki modalne:

12 W innym podręczniku napisze Engel o istnieniu czasowników typu ViP, czyli czasowników domagających się bezokolicznikowokształtnego imiesłowu / infinitivförmiges Partizip, czyli czasowników modalnych, czasowników ludzkiego odbioru i *heißen* oraz *lassen* (ENGEL 2002: 463) podczas zarządzania konstrukcją bezokolicznikową. Proces ten wydaje się być procesem prymarnym w stosunku do możliwości tworzenia czasu analitycznego (ENGEL 2002: 97).

* *weil Sonja die Tante kommen sehen wollen hat*

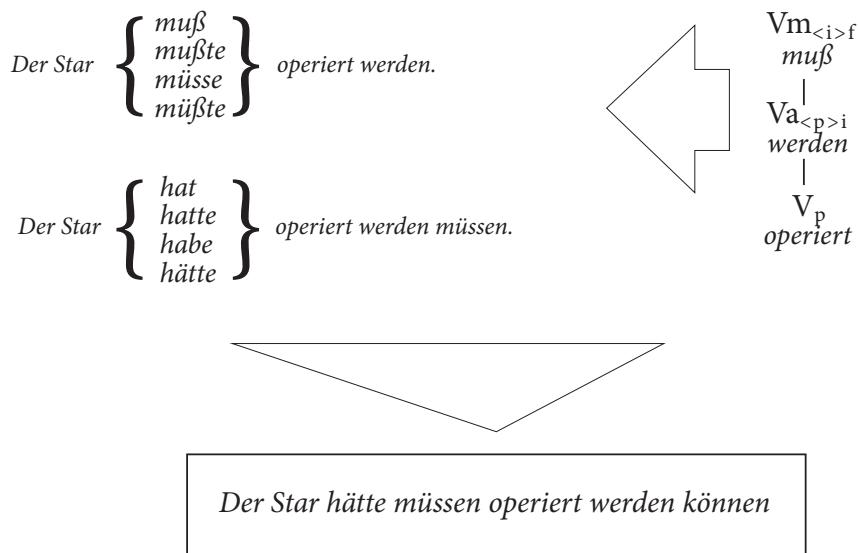
Rysunek 8 Linearne permutacje struktury zdania podrzędnego, jako pochodnej stosunków hierarchicznych (zmodyfikowane wg ENGEL 1996: 446)

Z tego powodu zamiast szyku zdania podrzędnego *kommen sehen wollen hat* proponuje Engel szyk *hat kommen sehen wollen*; zamiast *landen sehen dürfen hat* optuje Engel za szykiem o kształcie *hat landen sehen dürfen*. Szyk *hat liegen bleiben sehen* stoi zamiast szyku *liegen bleiben sehen hat*, a szyk *will kommen sehen haben* zamiast niepoprawnego szyku *kommen sehen haben will* (ENGEL 1996: 446), przy czym: zamiast szyku *landen sehen haben will* otrzymuje się szyk *will haben landen sehen*, a szyk *kommen lassen haben will* przechodzi w szyk *will haben kommen lassen* (ENGEL 1996: 447). Czy permutacja „...weil Sonja die Tante hat wollen kommen sehen” uzyskana ze zdania „...weil Sonja die Tante kommen sehen wollen hat”, wywołana pojawieniem się imiesłowu czasownika modalnego w formie bezokolicznika, prezentuje w koncepcji Engela jakąś nową jakość? Na to pytanie trzeba odpowiedzieć twierdząco: niniejszym zabiegiem osiągnięto weryfikację pojęcia *szyk* i pokazano dobitnie, że stosunki linearne muszą stanowić służebną rolę wobec stosunków strukturalnych, oraz, że permutacje służą wyodrębnianiu logicznie niepodzielnych jednostek¹³, czym zbliża się Engel w stronę Tarvainena¹⁴: *hat+wollen*, tak jak *wollen*, zarządza bezokolicznikami, co udowadnia grafika ze strony 459, dlatego niekorzystnie traktować jest ten twór linearnie. Wtórny efekt takiej permutacji jest uporządkowanie szyku podmiotu i dopełnienia biernikowego względem ich czasowników: to Sonja *chciała*, a ciocia *przychodziła*. Poniższa grafika przedstawia zdanie w stronie biernej, co w niczym nie

13 Rall, Engel i Rall składają niemożliwość prawidłowego odczytania relacji strukturalnej na karb organizacji frazowania treści w warstwie graficznej, zbudowanej na zasadzie linearności: „Es ist schwierig, klar zu klassifizieren, wo die Sprache sich im Grunde in nur diachronisch beschreibbaren Prozessen befindet. Für linguistische Maßstäbe sind Schreibkonventionen keine notwendigen Klassifizierungskriterien / Trudno jest jasno uchwycić ten moment, w którym język w gruncie rzeczy jest realizowany, bowiem rozwija się on w diachronicznie uszeregowanych procesach. Dla celów językoznawczej analizy konwencje graficzne nie dostarczają koniecznego wsparcia” (RALL, ENGEL, RALL 1985: 49).

14 Dodatkowo udowadnia się, że podmiot nie jest bezpośrednio zarządzany przez czasownik modalny *chcieć* (ENGEL 1996: 463), ponieważ czasowniki modalne nie tworzą strony biernej (ENGEL 1996: 459).

przeszkadza prawidłowo odczytywać sens nowej, strukturalnej jakości w linearnym szyku obramowanego zdania, w której Engel, wbrew sobie, wizualizuje płaszczyznę czasownika głównego *być operowanym*, która to płaszczyzna jest specyfikowana przez płaszczyznę modalną, gdzie stawia się znak równości między *muss* a *haben+müssen*:



Rysunek 9 Linearne odzwierciedlenie stosunków strukturalnych w zdaniu w stronie biernej (zmod. wg ENGEL 1996: 459)

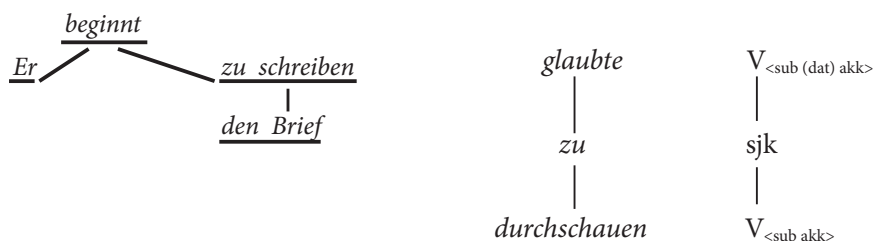
Natomiast obaj naukowcy diametralnie różnią się w opisie struktur zdaniowych z udziałem *czasowników modalnościowych / Modalitaetsverben*, które, w przeciwieństwie do czasowników modalnych, zarządzają frazami bezokolicznikowymi innych czasowników za pomocą dodatkowego słówka *zu*. Tarvainen (TARVAINEN 1976), jak pokazuje poniższa grafika, analizuje strukturę zdania *Er beginnt den Brief zu schreiben*. Ulrich Engel wizualizuje, dla kontrastu, strukturę szkieletu zdania *Hanna glaubte die Lage zu durchschauen* (za ENGEL 2002: 86). Dla Ulricha Engela konstrukcja taka jest kompleksem czasownikowym, jak wyjaśnia w preambule do swojej grafiki: czasownik *glaubte*, zarządzając podmiotem i dopełnieniem biernikowym (oraz ewentualnie dopełnieniem celownikowym), łączy się w kompleks z czasownikiem *durchschauen*, zarządzający swoistymi podmiotem i dopełnieniem biernikowym, za pomocą spójnika *zu* (za ENGEL 2002: 86)¹⁵. Poniższa grafika dobitnie pokazuje, iż słówko *zu* leży w zasięgu domeny czasowników oraz stanowi logiczny składnik związku rzędu

¹⁵ W innym kompendium napisze Engel, że słowo *zu* łączące czasownik modalnościowy z bezokolicznikiem jest partykułą (ENGEL 1989: 444). Schulz i Griesbach uważają, że słówko *zu* jest w tym przypadku cechą *bezokolicznika przyimkowego / Präpositional-Infinitiv* (SCHULZ / GRIESBACH 1965: 88), w odróżnieniu od zwykłego, *prostego bezokolicznika / einfacher Infinitiv*: podział, dokonany za pomocą takiego przyimka, powoduje rozciągnięcie reguł pozycyjnych orzeczenia / *Stellungsregeln des Prädikats* (SCHULZ / GRIESBACH 1965: 88). Bezokolicznik przyimkowy jest stoi często w paradygmacie rzeczownika lub przymiotnika (SCHULZ / GRIESBACH 1965: 88). Natomiast Jung uważa, że słówko *zu* w pozycji przed bezokolicznikiem jest przyimkiem, który nie domaga się paradygmatu (zob. JUNG 1967: 202) dlatego tworzy z bezokolicznikiem konstrukcję bezokolicznikową. Harald Weinrich przypisuje słówku *zu* rolę spójnika przyimkowego / *Präpositional-Junktor* (WEINRICH 1993: 50).

między *glaubte* jako regensem a *durchschauen* jako dependensem, czym przestaje grać rolę przyimka w wyniku utraty znaczenia. Natomiast dla Tarvainena czasowniki układają się zaledwie w zarys prostej konstrukcji zwyczajnego zdania prostego ewokowanego przez czasownik *beginnen*, zarządzającego podmiotem i dopełnieniem biernikowym, na które składa się czasownik w bezokoliczniku (frazie bezokolicznikowa) wraz z dopełnieniem biernikowym. Słowo *zu* nie jest dla Tarvainena spójnikiem, lecz częścią syntagmy bezokolicznikowej *zu schreiben* z dopełnieniem *den Brief*. Podmiot *er* jest dopełnieniem czasownika *beginnen*, czyli czasownika modalnościowego. Tak samo też musi sytuacja wyglądać u Engela, który, niestety, nie wyjaśnia, czy *Hanna* jest podmiotem czasownika *glauben*, czy, co zawsze przypominał, składnikiem logicznym najniżej położonego czasownika, którym w tym kompleksie jest czasownik *durchschauen*, zarządzający także dopełnieniem biernikowym *die Lage*¹⁶. Oba czasowniki mają swoisty indeks podmiotowy w profilu walencyjnym zawartym między trójkątnymi ramionami nawiasów. Jeśliby wziąć pod uwagę definicję, która mówi, że konstrukcji bezokolicznikowych używa się w przypadku nakładania się tych samych podmiotów, to *Hanna* okazuje się być, w koncepcji Engela, wspólnym podmiotem dla czasowników *durchschauen* i *glauben*¹⁷:

Hanna glaubte die Lage zu durchschauen.

Hier haben sich die Hauptverben *glauben* und *durchschauen* zu einem verbalen Komplex verbunden:



Rysunek 10 Drzewa dependencyjne czasowników modalnościowych w koncepcji Tarvainena (z lewej) oraz w koncepcji kompleksów czasownikowych Engela (z prawej)

Dla przekonania się, czy podmiot jest składnikiem czasownika *beginnen* w hipotezie Tarvainena, czy raczej należy do domeny czasownika *schreiben*, jak postuluje Engel, możnaby zastosować omówioną

16 W zależności od użycia, pisze Engel (ENGEL 1989: 435), następuje redukcja znaczenia posiadanego przez bezokoliczniki. W „Lexikon sprachwissenschaftlicher Termini” wyprowadza się bezokoliczniki od form rzeczownikowych posiadających rekcję, aspekt i tryb. Formy zredukowane, czyli bezokoliczniki, pozbawione są formalnej możliwości wyrażania osoby, liczby, trybu, strony i czasu (CONRAD 1985: 100).

17 Rzecz biorąc ściślej: jest to podmiot czasownika *durchschauen*, który, przez awans strukturalny, staje się jakoby wygenerowanym przez czasownik modalnościowy, w rzeczywistości pozostawiając przy czasowniku głównym sygnał w postaci podmiotu zerowego. W koncepcji Engela zerowe podmioty jak i zerowe spójniki występują nader często.

w przypisie 2 próbę falsyfikacji formy podmiotu: zarówno *Der Tisch beginnt den Brief zu schreiben* / *Stół zaczyna pisać list* jak i *Der Tisch glaubt die Lage zu durchschauen* / *Stół rozumie sytuację* czy *Der Elephant beginnt den Brief zu schreiben* / *Słoń zaczyna pisać list* jak i *Der Elefant glaubt die Lage zu durchschauen* / *Słoń rozumie sytuację* są niepoprawne, ponieważ tylko ludzie są w stanie rozumieć sytuację (die Lage durchschauen) i pisać list (den Brief schreiben). Słonie natomiast mogą *coś zaczynać*: w sensie podnosić, przesuwając, popychać, przeciągać, biec, trąbić, czochrać się; krótko: *zaczynać coś*, co leży w gestii ich możliwości motorycznych. Niniejsza próba falsyfikacji semantycznej przychodzi uważnemu czytelnikowi w sukurs: czasownik *glauben* w propozycji Engela jest trójwartościowy, a sama wartościowość kuriozalna. W Słowniku Walencyjnym Helbiga i Schenkela czasownik *glauben* konotuje trzy typy walencyjne: w jego paradygmacie znajduje się dopełnienie biernikowe (lub zdanie biernikowe podrzędne lub biernikowa konstrukcja bezokolicznikowa wyłącznie przy braku dopełnienia celownikowego) wraz z dopełnieniem celownikowym. W łonie tej możliwości istnieje szczególna sytuacja, kiedy, w wyniku nieidentyczności podmiotów, nie możliwym jest tworzenie konstrukcji bezokolicznikowych. Tylko w takiej sytuacji czasownik domaga się dopełnienia biernikowego i dopełnienia przyimkowego. W drugim typie czasownik *glauben* konotuje wyłącznie miejsce dla dopełnienia celownikowego. W słowniku Morcińca, Cirk i Ziobry oddaje się ten typ, tłumacząc go jako „uwierzyć (w sensie wierzyć)” (za MORCINIEC, CIRKO, ZIOBRO 1995:143). Typ trzeci to z kolei typ przyimkowy, w którym dopełnienie przyjmuje formę dopełnienia przyimkowego (HELBIG / SCHENKEL 1969: 140-141). Morciniec, Cirko i Ziobro wprowadzają dodatkowy typ konotacji: czasownik *glauben* „otwiera” miejsce dla frazy bezokolicznikowej, przy czym na język polski oddaje się taką konstrukcję jako „twierdzić, że” (MORCINIEC, CIRKO, ZIOBRO 1995: 144), co idealnie pasuje do analizowanego przykładu.

Czasownik *beginnen* w słowniku Helbiga i Schenkela konotuje w pierwszej linii miejsce dla dopełnienia podmiotowego. Dopiero potem dopuszcza do siebie niemieckie dopełnienie przyimkowe (w języku polskim dopełnienie biernikowe). W tym obszarze Helbig i Schenkel dopuszczają wymienność między dopełnieniem biernikowym a konstrukcją bezokolicznikową lub konstrukcją ze zdaniem podrzędnym i korelatem oraz dopełnieniem przyimkowym (za HELBIG / SCHENKEL 1969: 263). Istnieje także możliwość konotowania biernika wspólnie z dopełnieniem przyimkowym (za HELBIG / SCHENKEL 1969: 264). Słownik Morcińca, Cirk i Ziobry dopisuje do powyższych uwag możliwość konotowania dopełnienia przysłówkowego przez czasownik *beginnen* wraz z dopełnieniem podmiotowym (MORCINIEC, CIRKO, ZIOBRO 1995: 56).

Wnioski

Klamry, łączące i spajające czasowniki w jednostki logiczne na zasadzie linearnego związku zgody semantycznej, stanowią w niniejszym przyczynku, w odróżnieniu od hipotezy Engela, który skłonny jest ujmować wszystkie stosunki międzyczasownikowe w zdaniu jako hierarchię, *novum* koncepcji Tarvainena. Niniejszy przyczynek starał się wskazać ten moment, kiedy klamrowość tworu określonego przez Tarvainena jako orzeczenie ciągłe, przekształca się w relację hierarchiczną, a samo orzeczenie, w tej koncepcji, zyskuje charakter czysto strukturalny, czyli taki, jaki reprezentują czasowniki w koncepcji Engela na wszystkich poziomach struktury głębokiej. W zależności od przyjęcia opcji Tarvainena czy Engela czytelnik będzie skonfrontowany najpierw z potrzebą zdefiniowania terminów *związek zgody*, by potem podjąć refleksję nad granicami *związków rzędu* w strukturach zdaniowych

składających się na teksty. Zarazem, w zależności od obranego punktu widzenia, czego nie próbuje dokonać niniejszy przyczynek, trzeba będzie zastanowić się nad definicją i zakresem determinacji składniowej frazy nominalnej, pretendującej do roli *podmiotu*.

Bibliografia

- Cirko, Lesław** (1998) *Probleme der beschreibenden Grammatik*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław.
- Conrad, Rudi** (1985), (wyd.) *Lexikon sprachwissenschaftlicher Termini*. Wydawnictwo VEB Bibliographisches Institut. Lipsk.
- Engel, Ulrich** (1988) *Deutsche Grammatik*. Wydawnictwo Julius Groos. Heidelberg.
- Engel, Ulrich** (2002) *Kurze deutsche Grammatik*. Wydawnictwo Iudicium. München.
- Engel, Ulrich** (praca zbiorowa), (1999) *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*. Wydawnictwo Julius Gross. Heidelberg.
- Fleischer, Michael** (2007) *Ogólna teoria komunikacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław.
- Helbig, Gerhard, Schenkel Wolfgang** (1969) *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. VEB Bibliographisches Institut. Lipsk.
- Jung, Walter** (1971) *Grammatik der deutschen Sprache*. Wydawnictwo VEB Bibliographisches Institut. Lipsk.
- Karolak, Stanisław** (2002) *Podstawowe struktury składniowe języka polskiego*. Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy przy IS PAN. Warszawa.
- Morciniec, Norbert, Cirko, Lesław, Ziobro, Ryszard** (1995) *Wörterbuch zur Valenz Deutscher und Polnischer Verben*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Schulz, Dora, Griesbach, Heinz** (1965) *Grammatik der deutschen Sprache*. Wydawnictwo Huebera. Monachium.
- Tarvainen, Kalevi** (1976), *Zur Satzgliedfrage in einer deutschen Dependenzgrammatik*, (W:) **Härmä, Juhani, Korhonen, Jarmo, Nevalainen, Terttu** (wyd.) *Neuphilologische Mitteilungen*. z. 2. Wydawnictwo Związku Neofilologicznego. Vammala.
- Weinrich, Harald** (1993) *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Wydawnictwo Duden. Mannheim.

STRESZCZENIE: W niniejszym przyczynku podjęto się analizy dwóch teorii generatywistycznych pod kątem znalezienia w nich odpowiedzi na pytanie formalne źródło możliwości generowania zdania, czyli na pytanie o posiadanie paradygmatu nominalnego przez nadrzędną formę czasownikową. W teorii Engela taką formalną właściwością obdarzony jest czasownik główny, natomiast w teorii Tarvaina jest to orzeczenie (czasownik i inne czasownikowe oraz/lub rzeczownikowe określenia). O ile utrzymanie tych nomenklaturowych założeń wydaje się z perspektywy zdania prostego nierozwiniętego być nietrudnym i niewartym zainteresowania lingwistów, to w obcojęzycznych zdaniach, rozbudowanych strukturalnie o inkorporowane struktury czasownikowe, utrzymanie ścisłego rozdziału na paradygmat czasownika lub na paradygmat orzeczenia nie jest już takie jednoznaczne, bo fakt, że w obu teoriach dochodzi do rozbieżnych interpretacji, dziwić nie może. Lecz dziwić może fakt, że

w na pewnych odcinkach obie hipotezy wydają się, mimo zupełnie innych założeń, wspierać się i potwierdzać, co ma bezpośrednie przełożenie na wykształcenie filologów i kondycję dydaktyki przedmiotowej w Polsce. Niniejszy przyczynek stara się pokazać niektóre z tych odcinków, widząc swe zadanie w zainteresowaniu czytelników nimi oraz w rozbudzeniu dalszych badań i dyskusji.

Between Translation and Paraphrase – An Analysis of Metrical Patterns in *The Paris Psalter* psalm 52

The Paris Psalter (Ms. Bibliothèque Nationale Fonds Latin 8824, Paris) is unique among the extant Anglo-Saxon psalters in that it presents the Old English psalm versions *vis-à-vis* their Latin counterparts.¹ Throughout the manuscript the text runs in two columns with the Latin on the left and the English on the right.² Thus, in contradistinction to the *Vespasian Psalter*, for instance, the vernacular *Paris Psalter* psalms exist as autonomous entities and not merely as interlinear glosses. While the first fifty psalms are rendered in Old English prose, the remaining represent Germanic alliterative metre. The title of Thorpe's 1835 edition – *Libri Psalmorum Versio Antiqua Latina cum paraphrase Anglo-Saxonica, partim solute oratione, partim metrica composita* – suggests that the vernacular part is a paraphrase rather than a faithful translation of the psalms. Also Colgrave (1958: 15f) expresses a similar view in his critical commentary: 'For the first fifty psalms the right hand column gives a West-Saxon prose paraphrase, and for the rest of the Psalter it is filled by an Anglo-Saxon metrical version' and explains further that '[t]he method of rendering varies from pure translation to translation with explanatory comment (e.g. Ps. 44)'. Krapp (1932: vii-xxi) talks indiscriminately about 'prose and metrical translation' throughout his editorial notes. However, the critical commentaries in the 1932 edition are too general to decide whether he used the term in a rigidly defining sense or merely as a convenient descriptive label.

The difference in length and layout discernible between many Latin versicles and their Old English counterparts indeed implies that they are not textually parallel. On the first six folios the *Paris Psalter* artist filled the blank space following the shorter Latin text with pen drawings in order to maintain parallelism with the longer right-hand side Old English column. Having abandoned illumination at folio 6r for unknown reasons the scribe either left the redundant space on the Latin side unfilled, or tapered the Latin text modelling it into a triangular form (cf. for example, psalm 11 and 12, fol. 11r or psalm 13, fol. 12r).³ The manuscript *mise-en-page* implies that '[...] the scribe had not foreseen the effect of a two-column arrangement for his bilingual text, rather than alternate paragraphs, and attempted to fill in with pictures the consequent gaps on the page' (Rumble 2009: 58).⁴

1 The manuscript facsimile was reproduced by Colgrave in 1958. The entire codex, including hymns, litany and prayers which occupy the last 11 folios, was edited by Benjamin Thorpe in 1835. The prose translations of psalms 1-50 were edited by Bright and Ramsay as *Liber Psalmorum: The West-Saxon Psalms* (1907), while the metrical psalms – by Krapp in the fifth volume of the *Anglo-Saxon Poetic Records* (1932).

2 The Latin text is from the Roman psalter. The Old English is a translation of a different text, also Roman but with some readings from St. Jerome's Gallican version (cf. Colgrave p. 15ff).

3 Yet another way in which the scribe attempted to achieve a reasonable balance is by 'spacing the Latin rather widely and the Old English rather closely' (Colgrave p. 14).

4 In fact, the scribe may have intentionally arranged his text in two parallel columns, if his purpose was to provide a faithful rendition rather than a meditative paraphrase in the vernacular.

It has been argued that the length contrast in the prose section ensues from the translator's attempt to appropriately express Latin circumlocutions and stylistic traits in the target language. The unequal length is often a consequence of the systematic linguistic differences between the two languages. In some cases Old English grammatical equivalents of Latin words are simply more complex (cf. psalm 7:2 *þam þe min ehtað* for *persequentibus*, or 13:9 *þa þe wilniaþ fretan* for *qui devorant*), which leads to a mechanical extension of the vernacular text (cf. Stracke: <http://www.aug.edu/augusta>). Sometimes the translator departs from the literal meaning, but it seems that on such occasions he either attempts to elaborate on the signification attributed to a given psalm by the exegetical tradition or to stress the theme outlined in the *argumentum*.⁵ According to Stracke: 'The crucial point is that the translator does not ignore individual words in his original, as a "paraphrast" would do. He does abandon the literal meaning of the Latin from time to time, but in these cases his purpose is consistently to guide the reader to one of the two kinds of meaning which he sees in the psalms.'⁶ Such creative elaboration of *The Paris Psalter* prose psalms may have been exegetical and devotional in impulse.⁷ Given this, the vernacular psalms approach the spirit underlying the Anglo-Saxon paraphrases of liturgical prayers. The analogy gains weight in the light of the metrical psalms from the second part of the *Psalter* which are formally parallel to the meditative poetical renditions of *Pater Noster*, *Credo* and *Gloria*, even though the former are more literal translations. Notably, fragments of the vernacular psalms co-occur with the liturgical poems in the so-called *Benedictine Office* from Ms. 121 Bodleian Library, Oxford.⁸

While working on the metrical psalms the anonymous author must have counterbalanced the formal requirements of Anglo-Saxon versification and the logic of the Latin exemplar. Predictably then, he would have been much more constrained in his translation work than either the prose psalm master or the author of the poetical paraphrases of liturgical prayers. The metrical psalms are relatively late compositions and so their form and structure inevitably departs from the traditional versification patterns of earlier Old English poetry.⁹ Nevertheless, the attempts to set the verses within the boundaries of a long-standing 'Cædmonian tradition' are clearly discernible.

Although stylistic and metrical decline of late liturgical poetry and the psalm verses is almost universally acknowledged, relatively few comprehensive analyses of the data have been presented

5 Nearly all psalms are preceded by an *argumentum* – an introduction in rhetorical English prose paraphrased from a Latin source and a heading in Latin written in rustic capitals. Its purpose is to contextualise King David's composition of a psalm and explain its use for those who sing it.

6 Stracke claims that 'The most significant single influence upon the translation is the set of "Arguments" which introduce the fifty psalms, except 1, 21, and 26. The theme which the Argument finds in a psalm is almost invariably the same theme that the translator will emphasize, sometimes by expanding his translation of the most pertinent verses, and sometimes by frankly adding concepts which are not in the original.'

7 Cf. Sisam's remark in Colgrave (p. 15): 'The whole book is suitable for private reading and devotion.'

8 Comparative analysis of the psalm fragments from *The Benedictine Office* and *The Paris Psalter* suggest that both versions are derived from the same source. Moreover, many of the Old English psalm passages in the *Office* are from the first fifty psalms and these are also in the metrical version, unlike the corresponding *Paris Psalter* psalms. Therefore, it seems likely that there must have existed a complete metrical psalter. The complete text of *The Benedictine Office* including the psalm fragments was edited by Feiler (1901) and Ure (1975).

9 *The Paris Psalter* is traditionally dated to the middle of the 11th century (see Fulk 1992: 410-414). The metrical psalms are tentatively assumed to be 'late compositions', but it seems impossible to determine an exact date (cf. Fulk p. 414); for some evidence concerning the relative chronology of the metrical version see Colgrave (p. 16).

hitherto.¹⁰ Early editors usually mention the downturn of the metrical framework *passim*, as Ure (1975: 79):

The Psalm verses are remarkable not only for their metrical irregularity, but also for the number of end-stopped lines which is no doubt brought about by the fact that the translator was narrowly confined by his Latin original. Doubtless, too, it was this lack of freedom which rendered it impossible for him to achieve more than a very general approximation to the rules of metre and alliteration.

Scholars are also critical about the compositional mode: 'The style has no poetic quality; rather, a distinctive flatness. Common adjectives, and especially common adverbs [...], are overworked, and their weakness is emphasised by their prominence in alliteration.' (Colgrave p. 17). Many descriptions are limited to general remarks lacking the analytical rigour. Such a loose outline is given in Krapp (1932: xvii):

The very general metrical irregularity of the verse translation may be taken as indicating a relatively late time of origin, perhaps the early ninth or early tenth century. It should be remembered, however, that metrical variations are just as easily explainable on personal as on chronological grounds. It is noteworthy, moreover, that the style of the metrical translation was made by a person not well acquainted with or not interested in the traditions of Anglo-Saxon poetry.

A more detailed discussion of the metrical psalms is to be found in a study by Diamond (1963) which scrutinizes the oral-formulaic diction in fragments of selected items from *The Paris Psalter*. Diamond's analytical method hinges on comparative reading of consecutive Latin versicles from the Roman psalter and their Old English textual counterparts. Unfortunately, the author ignores the fact that the Anglo-Saxon translation may be also partly indebted to the Gallican and Hebrew versions or even to some Old English glossed psalters, which may account for at least some of the apparently inaccurate renditions he finds in the vernacular passages.¹¹ Another weakness of

10 The metrical peculiarities are presented in some detail in an early dissertation by Tschischwitz (1908). Stylistic and translational issues are also discussed in Bruce (1894) and Bartlett (1896), and more recently, for instance, in Breitzer (1970) and Toswell (1994).

11 Diamond takes the Old English text from Krapp's 1932 edition. Since the Latin text from the *Psalter* has not been included in this edition he quotes the relevant passages after the *Romanum Psalterium in Liber Psalmorum* from Migne's *Patrologie*. The author also refers to Bruce (1894) and Ramsey (1920) who discuss the source of the Latin text attested in *The Paris Psalter*. He seems to be quite unaware of the objections to Ramsey's conclusion stated in Colgrave (p. 15). He also takes no notice of the fact that Krapp (p. xviii), following Bruce (pp. 161-164), rejects any direct relation between the Latin and the Old English texts in the *Psalter*: 'The three separate parts of the manuscript, the Latin text, the Anglo-Saxon prose translation and the Anglo-Saxon metrical translation appear to have had separate and independent origins. The Latin text which occupies the left hand column on the pages of the manuscript was not the text used by the translator either of the prose or of the metrical translations of the manuscript' (Krapp p. xviii; see also references given there). Other editors and critics share this opinion and stress the element of translational licence which may in part result from the scholarly reference to complementary sources, cf. Sisam and Sisam in Colgrave (p. 16): 'The text translated is that of the Roman psalter, though occasionally the rendering agrees with Jerome's Gallican or Hebrew versions, as might be expected where there is an element of learned commentary'.

his comparative method is its limited outlook. Critical evaluation of the correspondence between individual words and phrases might be appropriate for interlinear glosses, but it seems inadequate for the autonomous metrical psalm renditions from *The Paris Psalter*. Clearly, Diamond (p. 6) has a very narrow view of the metrical psalms' composition: 'Since the Anglo-Saxon poet translated his source word-by-word, if we compare the wording of the Roman Psalter with the wording of the Anglo-Saxon poetic version, we may gain a great deal of insight into how the poet composed'. Such procedure seems to falsify the methodology of the Anglo-Saxon master. It is incompatible with the opinion that the *Psalter* renditions display the translator's critical reading of the Biblical passages.¹² It also diverts the attention from the overall structure of poetical composition and rules out the possibility of creative translation free from the bonds of imitative and uninspired conversion typical of most glosses.¹³

While examining the diction and formulaic composition of the vernacular verse psalms, Diamond also refers to their metrical organization although in a rather unsystematic and occasionally erratic way. Thus, his conclusion concerning the metrical side of the vernacular compositions is rather staggering: 'Although it is usually assumed that this poetic translation is very corrupt metrically, the samples analyzed are in surprisingly regular verses. It is certainly not the skilful performance that one finds in *Beowulf*, but the percentage of incorrect verses in the samples is not high' (Diamond p. 9). This statement is also contradictory to the prevailing scholarly opinion which describes the metrical psalms as irregular, slack and degenerate (cf. for example, Krapp p. xvii, Colgrave p. 17, Fulk pp. 410-414, Minkova 2003: 74, ft. 13).

Beside general introductory works to *The Paris Psalter* psalms there are some case studies concerned with individual items from the metrical part of the manuscript. In a critical examination of the Old English psalm 136 Toswell (1994: p. 404) presents some assumptions concerning the translation techniques worked out by the Anglo-Saxon poet.¹⁴ Some of them are indisputable, for example, the assertion that psalm verses constitute discrete units and therefore the translation of one verse never carries over into the next. This internal structuring is supported by palaeographical evidence: in the manuscript independent constituents are marked by the use of capital letters, which occur at the beginning of psalm verses. According to Toswell, similar discreteness is also discernible within verses: '[...] inside each psalm verse it is rare for the psalter poet to run over from one membrum to the second; generally the translation of the first membrum finishes either at a caesura or, more

12 According to Sisam and Sisam (see Colgrave p. 15): 'The translator shows a considerable knowledge of Biblical Latin: there were few aids available, and he does not seem to have used an interlinear English gloss, though he probably consulted a Latin verbal commentary'. For a different view on the problem of possible subsidiary use of the Anglo-Saxon glossed psalters see Keefer (1979); cf. also ft. 13 below.

13 This assumption does not contradict Keefer's (1979) premise that the metrical portion of *The Paris Psalter* may have been verified from interlinear psalter glosses; cf. also Gretch (1999) who arrives at similar conclusions. Even though the metrical Psalter author may have used some glossed psalters for reference he must have employed quite different translational procedures, adjusting the translational schemes to the metrical framework. It might be the case that the 'pedestrian' character of the metrical renditions which, according to Gretch (p. 80ff.), contrasts sharply with the 'more flamboyant' Royal glosses, ensues partly from this structural constraining.

14 Toswell (p. 404, ft. 37) refers to her 1991 doctoral dissertation in which a more detailed consideration of the translation method may be found.

preferably, at the end of a line (usually the second), and the second membrum is rendered to the end of a third or fourth line.' Such internal cohesion might suggest that filler half-lines are most likely to turn up half-way through each verse or at the end of the verse, while single filler words 'occur to provide alliteration in the verses where the translation is actually taking place'. Given this, it seems possible to discriminate between the points at which the *Psalter* poet may have provided an involved interpretation of the original and such where he merely expanded the text for metrical reasons.

Much as it sounds attractive, this generalisation gives an oversimplified picture of the metrical psalms' compositional framework. In particular, Toswell's conviction that 'each half-line is carefully constructed, for translation if it centers on a noun from Latin, for filler or expansion from the text if not' is often inconsistent with textual data. In many lines there is no congruity between the syntactic and metrical structure, and the boundaries between hemistiches are often transgressed. Furthermore, focusing on the lexical implementation of individual half-lines rather than on the structure of larger syntactic units, Toswell ignores the principles of Old English vernacular poetry in which the basic poetic unit consisted of the verse paragraph. Also, the claim that the poet 'approached each verse in the same way, choosing appropriate alliteration with care to avoid much repetition' inappropriately stresses only the perceptual aspect of the metrical system. Although alliteration was a salient trait of Anglo-Saxon metre, it did not exist by itself, but was part of a hierarchical structure formed by related and interdependent constituents. To summarize briefly, Toswell's analysis of verse internal organization is centered on the lexical and semantic equivalence to the original rather than on the emerging language structure and its relation to the metrical framework. While this approach may be adequate for establishing possible correspondences between various psalm renditions, it is too limited for a comprehensive analysis of the metrical compositions from the second part of *The Paris Psalter*. This one-sided analytical procedure does not provide an exhaustive account of the versification patterns and therefore many questions concerning the translational scheme remain open.

The following analysis attempts to survey some formal metrical devices used by the Anglo-Saxon poet in the Old English versified adaptation of psalm 52, reproduced below in the bilingual rendition based on Colgrave's manuscript facsimile.

Latin**Old English****Increpat Iudeos incredulos, negantes Deum.**

- | | |
|--|---|
| <p>1. Dixit insipiens in corde suo:
Non est Deus.
Corrupti sunt et abominabiles
facti sunt in voluntatibus suis</p> | <p>1. On his heortan cwæð unhydig sum,
ungleawlice, þætte god nære;
heo onsceoniendlice syndon gewordene
and heora willan wraðe besmitene.</p> |
| <p>2. Non est qui faciat bonum,
non est usque ad unum.</p> | <p>2. Næs þa goddoend se þe god wiste,
ne an furðum ealra wære.</p> |
| <p>3. Dominus de cælo prospexit
super filios hominum;
ut videat si est intelligens,
aut requirens Deum.</p> | <p>3. þa of heofenum beseah halig drihten
ofer manna bearn, hwæðer his mihta
ða andgyt ænig ealra hæfde,
oððe god wolde georne secan.</p> |
| <p>4. Omnes declinaverunt
simul inutiles facti sunt;
Non est qui faciat bonum,
non est usque ad unum.</p> | <p>4. Ealle heo on ane idelnesse
symle besegan; þa wæs soð nan mann
þe god wolde georne wyrcan;
ne an furþum ealra wære.</p> |
| <p>5. Nonne cognoscent omnes
qui operantur iniquitatem
qui devorant plebem meam
sicurt escam panis? Deum
non invocaverunt; illic
trepidaverunt timore,
ubi non erat timor.</p> | <p>5. Ac ge þæs ealle ne magon andgyt habban
þe unrihtes elne wyrceað
and min folc fretað swa færne hlaif,
ne hio god wyllað georne ciegan;
þær hio forhtigað, frecnes egesan
æniges ne þurfon.</p> |
| <p>6. Quoniam Deus dissipat
ossa hominum sibi placentium;
confusi sunt, quoniam
Deus sprecavit eos.</p> | <p>6. Forþam manna ban mihtig drihten
liste tosceadeð, þa him liciað;
beoð þa gehyrwede þe forhygcgeað god.</p> |
| <p>7. Quis dabit ex Sion salutare Israel?
dum converterit Dominus
captivitatem plebis suæ</p> | <p>7. Hwylc Israela ece hælu
syleð of Sione nymðe sylfa god,
þonne he his folc fægere alyseð
of hæftnyde, halig drihten?</p> |
| <p>8. Exultabit Iacob,
et lætabitur Israel.</p> | <p>8. þonne Iacob byð on glædum sælum
and Israelas ealle bliðe.</p> |

A glimpse at the structure of psalm 52 suggests an apparently repetitive arrangement. One of its salient features is the iteration of three basic verse patterns, namely Sievers' (1893) A, B and C types, to the exclusion of D and E-type verses which represent more complex metrical contours. Another peculiar trait of the psalm is a remarkable number of C-type verses, which seems to be a general tendency in the metrical *Psalter*. Out of 57 half-lines which make the psalm twenty can be classified as

unambiguous A-types (6b, 7b, 9a, 9b, 10b, 11a, 12a, 13b, 14b, 15b, 16b, 18b, 19b, 20a, 21b, 22b, 25a, 26b, 27b, 29b), nine – as B-types (1a, 1b, 7a, 8a, 12b, 17b, 21a, 23b, 25b), and ten – as C-types (2b, 5a, 5b, 6a, 10a, 13a, 14a, 17a, 18a, 27a). A few verses represent subtype A₃ (4a, 8b, 26a), which, although not entirely regular, is recognised as a legitimate pattern in Sieversian framework. Given the distributional array above with the prevailing A pattern, complemented by B and C-type verses, one might comply with the aforementioned opinion that the analysed sample is ‘surprisingly regular’ (cf. Diamond p. 9). Indeed, leaving aside the ambiguous cases (i.e. 2a, 3a, 28b) and the problematic verses (i.e. 3b, 4b, 16a, 19a, 22b, 23a, 24a, 29a), the number of allegedly standard metrical types is predominant. Nevertheless, a close examination of the verse-internal metrical structure uncovers certain irregularities unacceptable in the standard model established by Sievers.

Many of the favoured A-type verses appear in the closing part of a line, which might suggest that they serve as empty fillers – metrically significant but without substantial contribution to the translation proper. This is only partly true, however, for none of the filler verses is an entirely external adjunct. Rather, they represent semantic extensions of the basic structures and ideas encoded in the original. Despite its outwardly unsophisticated form the architecture of many lines is fairly complex. Not all of the formulas implement the metrical types in the regular way or represent self-contained units; in others the underlying idea is developed in adjacent verses and embedded in rhetorical figures of variation.

There are some clear cases, for instance, *unhȳdig sum* (1b), *hālig dryhten* (7b, 27b), *georne sēcan* (10b), *mihtig dryhten* (21b) or *ealle blīpe* (29b), which function as closed idioms. Some of them act as translation groups, others serve metrical purposes. Thus, *unhȳdig sum* from the first line renders Latin *insipiens* in a rather faithful manner. Verses such as *hālig dryhten* (lit. ‘holy Lord’; 7b, 27b) or *mihtig dryhten* (lit. ‘mighty Lord’; 21b) – both well grounded in the vernacular religious poetry – turn the plain Latin *dominus* and *deus* into adjectival phrases. Both locutions are used interchangeably with Old English *god* (‘God’; cf. 2b: OE *þætte god nāre* for Latin *non est Deus*), which means that the adnominals are conventional metrical extensions. Yet, stylistically the vernacular renditions depart from the direct mode of their Latin counterparts. Similar semantic extensions, the by-products of metrical requirements, are manifested in [*wolde*] *georne sēcan* (lit. ‘[would wish to] seek eagerly’; 10b), [*wolde*] *georne wyrcean* (lit. [would wish to] ‘work eagerly’; 13b) or [*wyllað*] *georne ciegan* (lit. ‘[are willing to] call eagerly’; 18b) for Latin *requirens, faciat, invocaverunt* (or related terms), respectively.

The stylistic richness of the vernacular rendition, enforced by metrical requirements, is manifested in the use of synonymical expressions which often introduce a new alliterative sequence. This is the case in line 2 in which the adverb *unglēawlice* (ignorantly, foolishly, unwisely) develops further the idea introduced by the phrase *unhȳdig sum* in the previous line. The complementary lexical element contributes to the stylistic ornateness of the metrical rendition which contrasts sharply with the prose translation of the parallel *membrum* in psalm 14: *Se unrihtwisa cwyð on his mōde nīs nān god [...]* (The unrighteous says in his heart: there is no God). Similar alliterative ‘padding’ is found in traditional Anglo-Saxon poetry, including such artistic masterpieces as *Beowulf*, but the psalm poet combines this practice with other unconventional metrical devices.

The opening lines of the psalm seem to be formally correct and faithful to the original. Indeed, in the light of the initial verses the portrait of the psalter poet, outlined by Toswell (p. 394) – a ‘non-adventurous soul’ who ‘[...] produced a vernacular version of the Roman psalter as nearly as possible word by word to create a slavish equivalent to the sacred original’ sounds legitimate.

The impression of a certain flatness and workmanlike effect of the whole composition ensues in part from the author's endeavours to accomodate *par force* semantically preferred lexical forms within a narrow range of metrical patterns. At times, these efforts reveal deliberate decisions of a native speaker choosing the most appropriate forms from the range of possible variants, but more often they lead to the formation of marginal and disputable patterns or even formally defective sequences.

Alliteration is one of the areas in which the *Psalter* master trespasses conventional metrical grounds. In the first two lines the forms *unhȳdig* and *ungleawlice*, which appear in metrically functional positions, are stressed on the lexical roots to provide the required alliterative elements *h-* and *g-*, respectively. A few lines below, however, a parallel form *unrihtes*, is stressed on the prefix in order to furnish the first half-line with a vocalic element to match the alliterating vowel of *elne* from the b-verse. The prefix, normally unstressed, exhibits some degree of prosodic flexibility (cf. Campbell 1959: 31f.). The poet seems to have exploited this limited variation in creative structuring of the alliterative contour. Other metrical deviations in the same field concern the *sc-/s-* alliteration in line 3 and a similar suspension of the identity condition between the initial consonants in *Iacob* and *glædum* in line 28. Lack of agreement among velars and palatals is attested in traditional Old English poems, but its scale in late biblical compositions is unparalleled.

Another violation of the versification principles concerns the implementation of the accepted metrical types. To begin with a regular case, verse 27a represents the stress-clash type C (x / / x) in which the strong metrical positions fall on the adjacent root syllables of the compound's lexical constituents: *of 'hæft-'nȳde*. Notably, parallel metrical patterns are discernible in verses 2a and 11b filled by morphologically complex words *ungleawlice* and *idelnesse* which, in contradistinction to *hæftnȳde*, are not true compounds but quasi-compounds. Some metrists draw a distinction between these two morphological categories assigning secondary stress to true compounds and tertiary stress to pseudo-compounds. The distinction is debatable as there is no agreement on the functional and psychological reality of the weaker degree of stress. All things considered, verses 2a and 11b instantiate metrical extensions of the default C-pattern.

A similar extension occurs in verse 3a, which may be interpreted as Sievers' type A with anacrusis (x x / x / x) on condition that the initial syllable of the derivational suffix *-lice* fills the second metrical lift: *heo on'scēoniend'lice*. An alternative reading with a single strong position on the adverbial root produces an entirely irregular verse ending in three unstressed syllables. Comparable structures emerge only in the closing passage where each of two nearly identical verses 24a and 29a – *hwylc Israela* and *and Israela*, respectively, ends in an expanded dip covering three, presumably unstressed syllables of the non-native proper noun *Israela* (/ x x x). Less extreme, but still largely illicit pattern occurs in lines 3b, 4b, 19a and 23a. These verses seem to represent type A or its subtype A₃, but end in a sequence of two unstressed syllables. Such an extension of the second dip in the A-type is strictly forbidden unless the preceding stressed syllable is light and may therefore constitute one metrical position with the adjacent unstressed syllable. Metrical resolution is respected in *Beowulf* (cf. l. 728: *geseah hē in recede/sinca manige*) as well as in less regular poems like *The Ruin* (cf. verse 5b: *scorene gedrorene* and 7b: *forweorone geleorone*). However, in the case of the psalm verses above the principle does not operate, because the weight parameters are not proper: the stressed syllables are heavy and so count as autonomous metrical positions.

One possible explanation of the aberrant pattern hinges on the assumption that the unstressed syllables had been reduced due to inflectional levelling and vowel deletion. Given this, one might tentatively assume that in words such as *gewordene* (3b), *besmitene* (4b) or *gehwyrywede* (23a) the final vowel is not pronounced and therefore the number of metrical positions in the relevant verses – reduced by one. Had this been the case, however, similar reductions were to be expected elsewhere in comparable morphophonological context, for instance, in *idelnesse* (11b) or *georne* (10b, 13b, 18b). However, these verses represent regular metrical patterns providing that the final unstressed vowels are phonetically real segments and not mere scribal graphemes. Segment deletion as a strategy of metrical adjustment is even less plausible in the case of the verb *forhtigað* from 19a which also violates the ban on two unstressed positions at the A-type verse edge. The palatal glide /j/, represented in the manuscript by <3>, inserted at the stem-suffix boundary to resolve the hiatus sequence, implies a trisyllabic structure of the verb. This means that the suffixal vowel, albeit reduced, must have been pronounced.

An excessive number of unstressed syllables and extended dips is in general a salient trait of the metrical psalms. Such sequences fill the regular weak positions in verse but often occur at other unpredictable places. In effect, this relative laxity masks the degree of verse internal coherence and the relevance of metrical equivalences. In view of the psalm contradictory evidence, one can hardly decide whether resolution applies to *heofenum* in line 7a, for instance, or whether it is suspended. If the latter is true, the metrical dip is more extended but still falls within an acceptable limit. This ambiguity may partly be the result of late Old English language changes, and partly – a manifestation of the poet's individual style. In psalm 52 the author seems to make use of marginal solutions and ambiguous arrangements in a deliberate way. Thus, verse 28b, *on glædum sælum*, can be interpreted as an A-type pattern with anacrusis, if resolution be suspended (i.e. x / x / x), or as the clash-stress type C – if the first strong position on the light syllable of *glædum* be resolved (i.e. x / / x). Both solutions conform to the overall metrical framework and the typology of verse patterns favoured by the author.

Despite many inconsistencies and divergence from the standard versification patterns, the *Psalter* master endeavoured to adjust the language he used to the metrical norms. These attempts are discernible in the use of archaizing forms and alternative lexical variants. For example, negative particles may appear as autonomous elements (cf. 6a, 14a: *ne* (*ān*)) or as different contracted forms (cf. 2a: *nāre*, 5a: *nāes*) depending on the required metrical pattern. The relevance of this variation becomes prominent when compared to the prose translation of the parallel passages from psalm 14 where the same Latin phrase *non est* is rendered as *nīs* (*nān*). Also, the choice of an early form of a nominal compound *gōddoend* 'benefactor' seems to have been dictated by metrical criteria. This trisyllabic variant of the more regular bisyllabic forms *gōddōnd*~*gōddēnd* supplies three metrical positions required to complete a C-type verse; crucially, the third syllable acts as the final dip closing the metrical contour. These and other examples imply that the metrical *Psalter* master was a conscious native speaker struggling to counterweigh the language matter and metrical constraints. At times he drew the metrical rules to the limits applying unconventional techniques and generating peripheral versification patterns. Nonetheless, his *modus operandi*, though far from the classic schemes, betrays a craftsman well-versed in Latin and familiar with the vernacular poetical tradition.

Bibliography

- Bartlett, Helen.** (1896), *The metrical division of the Paris Psalter*. Baltimore.
- Breitzer, Robert.** (1970), 'A stylistic study of the Old English Metrical Psalms'. Ph.D. Thesis. University of Iowa.
- Bright R.L. and J.W. Ramsay.** (1907), eds. *Liber Psalmorum: The West-Saxon Psalms*. Boston and London: D. C. Heath.
- Bruce, Douglas J.** (1894), 'The Anglo-Saxon version of the Book of Psalms commonly known as the "Paris Psalter"', *PMLA* 9: 43-164.
- Campbell, Alistair.** (1959), *Old English Grammar*. Oxford: OUP.
- Colgrave, Bertram.** (1958), ed. *The Paris Psalter*. EEMF, Vol. VIII. Copenhagen.
- Diamond, Robert E.** (1963). *The diction of the Anglo-Saxon metrical Psalms*. *Janua Linguarum* 10. The Hague.
- Feiler, Emil.** (1901), ed. *Das Benediktiner Offizium, Ein Altenglisches Brevier Aus Dem 11 Jahrhundert: Ein Beitrag Zur Wulfstanfrage*. Heidelberg: Altenglische Forschungen.
- Fulk, Robert D.** (1992), *A history of Old English metre*. University of Pennsylvania Press.
- Gretch, Mechthild.** (1999), *The intellectual foundations of the English Benedictine Reform*. Cambridge: CUP.
- Keefer, Sarah Larrat.** (1979), *The Old English Metrical Psalter: An Annotated Set of Collation lists with the Psalter Glosses*. New York.
- Krapp, George P.** (1932), ed. *The Paris Psalter and the Metres of Boethius*. New York.
- Minkova, Donka.** (2003), *Alliteration and sound change in early English*. Cambridge: CUP.
- Ramsay, Robert L.** (1920), 'The Latin Text of the Paris Psalter: A Collation and Some Conclusions', *American Journal of Philology* 41: 147-176.
- Rumble, Alexander R.** (2009), 'The construction and writing of Anglo-Saxon manuscripts'. In: *Working with Anglo-Saxon manuscripts*. Owen-Crocker, G.R. ed. Exeter: 28-59.
- Sievers, Eduard.** (1893) *Altgermanische Metrik*. Halle.
- Stracke, Richard.** *The Paris Prose. Edition of the Latin and English of the first fifty psalms in the Paris Psalter, Ms. Bibliothèque Nationale Fonds Latin 8824, Paris*. (<http://www.aug.edu/augusta>).
- Thorpe, Benjamin.** (1835), ed. *Libri Psalmorum Versio Antiqua Latina cum paraphrase Anglo-Saxonica, partim solute oration, partim metricae compositae*. Oxford.
- Toswell, Mary J.** (1994), 'The translation techniques of the Old English metrical Psalter, with special reference to psalm 136', *English Studies* 75: 393-407.
- Tschischwitz, Benno.** (1908), *Die Metric der angelsächsischen Psalmenübersetzung*. Breslau.
- Ure, James M.** (1957), ed. *The Benedictine Office. An Old-English Text*. Edinburgh: EUP.

STRESZCZENIE: Artykuł przedstawia wybrane aspekty struktury wersyfikacyjnej psalmu 52 z rękopisu staroangielskiego, znanego pod nazwą *The Paris Psalter* (Psalterz Paryski). Zapisane w psalterzu przekłady psalmów były wcześniej badane pod kątem zgodności z oryginałem łacińskim, jednorodności stylistycznej i związków z pokrewnymi tekstami religijnymi. Ocena warsztatu translatorskiego anglosaskiego autora wymaga jednak również analizy form metrycznych i układów wersyfikacyjnych, które są podstawą kompozycyjną części psalmów. Podjęta w artykule próba oceny formalnych aspektów wierszowanego przekładu psalmu 52 ujawnia obok cech nieregularnych ślady celowej stylizacji i świadomego tworzenia szablonu wzorców metrycznych.

Academic Writing – A Neglected Skill? An Empirical Study on the Perceptions of Students Concerning the Role of AW

1. Introduction

The statement questioned in the title is as controversial as the initial empirical findings permit it to be: Academic Writing¹ (AW), a subject offered at undergraduate and graduate level studies at many Polish universities to students of Institutes of English Studies, seems to bear a relatively negative opinion among the population of students. On the example of one institution of higher education (HE), the paper investigates the declared students' perceptions concerning the course, students' opinions on the manner it is run and their sensitivity to the use of certain tokens of academic style in their own academic writing.

The aim of the paper is twofold; the opening section offers a brief overview of selected models of needs analysis. It then moves on to presenting principal findings and recommendations of a consultancy visit at the Institute of English Studies (IES), University of Warsaw, by Tony Lynch, a representative of the Institute for Applied Language Studies, University of Edinburgh, under the auspice of the British Council, in Spring 1998. This is done with the aim of disseminating these recommendations, as they do not seem to be well known or heeded by Practical English (PE) instructors at the Institute, especially novice PhD students – teaching assistants (TA). These recommendations can then be plotted against the empirical findings presented in the final part of the paper.

The empirical part reports and discusses the results of a series of recurring questionnaire studies administered every two years in the period 2004 – 2012 at IES, University of Warsaw.

2. Background of the study

2.1 Selected models of needs analysis

The examination of needs involves several dimensions of human cognition. Notably, it may be argued to incorporate the investigation of KASA, i.e. Knowledge, Attitudes, Skills and Aspirations (Bennett, 2006). Human performance (linguistic, educational) relies amongst others on what one knows, how one feels and what attitudes one possesses. Since attitudes are not directly accessible to empirical investigation, researchers are left to depend on 'behavioral indexes of attitudes', as collected on the basis of what interviewees report, or respondents declare in questionnaires. In a hierarchy based on the degree of specificity, attitudes are viewed as covering a broader spectrum than opinions and beliefs (cf. Fig. 1).

¹ Throughout the paper, I adopt the following spelling convention: capital letters denote a subject (as in: Academic Writing), whereas lower case letters – a product or activity (academic writing).

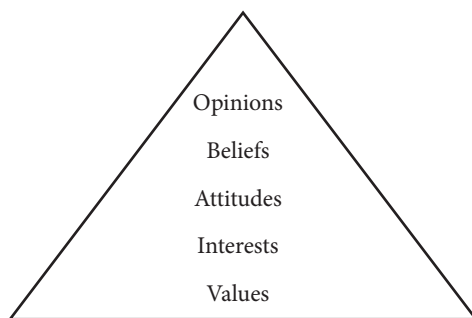


Figure 1: A hierarchy of psychological dispositions based on specificity (adopted from *The New Encyclopaedia Britannica*, 2002, vol. 1, p. 687).

Needs analysis is a broad notion which may function as an umbrella term for a number of approaches (Jordan, 1997; Robinson, 1991):

- **Target-situation analysis (TSA)** is an approach which describes learners' target level performance and focuses on their needs at the end of a course (Chambers, 1980).
- **Present situation analysis (PSA)** is an approach which focuses on establishing a linguistic profile of the learner at the onset of a language course (Richterich and Chancerel, 1980).
- **Language audit** is an approach which merges the TSA and PSA (Pilbeam, 1979).
- **Deficiency analysis** is an approach which plots existing proficiency of language learners against their target proficiency in order to determine potential deficiencies or lacks and thus establishing the priority that should be ascribed to various aspects of their linguistic profiles (West, 1994).

2.2 Principal findings and recommendations after the consultancy visit at IES

The purpose of the consultancy visit was, amongst others, to review the Practical English Programme, and to observe selected PE classes at IES. The results may be summarized as follows:

- the issue of mixed ability classes may be addressed by “introducing an entry test for ‘streaming’ students by their current level; and/or [...] exempt[ing] [some of them]” (Lynch, 1998: 9);
- the issue of ‘practical’ in Practical English may surface through changing the “format and delivery of Practical Grammar” (Lynch, 1998: 13);
- the issue of teaching Academic Writing may be improved by “[r]equire[ing] fewer, but longer pieces of work in writing classes, e.g. through (group) projects”, by introducing one-to-one tutorials “aim[ing] for a close match with content course requirements”, and by “[f]ind[ing] ways of allowing a quicker turn-round time for feedback (on students’ written work)” (Lynch, 1998: 13).

3. The study

The aim of the research was to examine learners' perceptions concerning the study and instruction of academic writing (both as a course in PE and as part of writing for content) at IES, University of Warsaw.

3.1 Research questions

The study falls into two parts. The first part, which was administered over the course of six years in two-year increments (Spring 2004 – Spring 2010), addresses research question number 1. The second part, which investigated students' opinions on AW in greater detail (collected during a single sampling in Spring 2012), tackles research questions numbers 2 – 4.

- **R.Q.1** What are learners' expectations and declared needs concerning Practical English (PE); and specifically AW? Do these beliefs change over time (between 2004 – 2012)?
- **1(a)** In particular, do students' beliefs concerning the amount of AW tuition change over time (between polls of 2006 and 2008)?
- **R.Q.2** What are learners' declared linguistic self-evaluations, especially in the domains pertaining to AW (the 2012 sample)?
- **R.Q.3** Is there a difference in students' perceptions regarding Academic Writing and Writing for Content (the 2012 sample)?
- **3(a)** To what extent do students recognize CLIL-type provision during their studies?
- **R.Q.4** Which tokens of advancedness are declared by learners as consciously employed in their writing (the 2012 sample)?

3.2 Participants and administration

At the present stage, the study reports findings from a total of 808 respondents. For a summary of selected bio-data, see Table 1.

	2004 N = 192	2006 N = 150	2008 N = 88	2010 N = 224	2012 N = 154	Total N = 808
SEX F / M	152 / 40	128 / 22	74 / 14	163 / 61	121 / 33	638 / 170
STATUS DAY / EVN	100 / 92	73 / 77	51 / 37	139 / 85	n.a.	–

Table 1: Respondents' bio-data (aggregated number; sex; status).

The bio-data describes only the makeup of the research samples; it, obviously, does not make any claims pertaining to the entire population of students in the Institute. The variable STATUS carries information on whether the students are more linguistically advanced (i.e. DAY Ss), or less so (i.e. EVN [evening] Ss).

The questionnaires were administered by the research himself, or by his colleagues. The questionnaire was not timed; on average, it took 10 minutes to complete.

3.3 Instrument

The instrument was a paper-and-pencil questionnaire produced and administered in Polish. The construction of the questionnaire was such that a set of pivotal questions reoccurring during each of the administrations of the tool (samplings 2004 through 2012) was extended or supplemented by a year-specific series of questions. For a sample of translated questionnaire items pertaining to the current study, see Appendix 1.

3.4 Findings and discussion

In presenting the results of the study, I will first define the related variables and then offer the findings *cum* discussion. Most of the variables in the study tap on students' (Ss) declared opinions or beliefs.

3.4.1 Research question one

- EXP-PE: Ss' declared expectations upon enrollment concerning the importance of improving the language during Practical English (PE) classes
- N-WRITE: Ss' declared need for improving writing
- N-STR: Ss' declared need for developing and enhancing one's structural repertoire
- N-VOC: Ss' declared need for developing and enhancing one's lexical power

All the variables discussed in the paper were measured on a 7-point Likert scale (where 1 = "no" or "little"; 7 = "yes" or "high" [e.g. high expectations]); (Cohen, Manion, and Morrison, 2007; Wilczyńska and Michońska-Stadnik, 2010), unless indicated otherwise (cf. Table 2).

	2004 (N = 192) M (SD) median	2010 (N= 224) M (SD) median	2012 (N = 154) M (SD) median
EXP-PE	5,52 (1,46) 6	6,40 (1,09) 7	6,51 (1,09) 7
N-WRITE	5,56 (1,46) 6	6,06 (1,11) 6	5,99 (1,21) 6
N-STR	5,23 (1,52) 5	5,45 (1,42) 6	5,88 (1,17) 6
N-VOC	6,25 (1,16) 7	6,29 (0,88) 7	6,43 (0,85) 7

Table 2: Ss' perceived expectations and needs (mean, standard deviation and median).

Due to restrictions in space, the paper does not allow for a comparison of EXP-PE with variables measuring Ss' expectations of other subjects (the so called "content-subject courses"), but even a cursory inspection of the values for EXP-PE indicates a consistent increasing trend through time. What is also noteworthy about these strongly positive views is the value of standard deviation, indicating that they are also highly homogeneous. Variables N-STR and N-VOC have been mentioned here as they seem to directly contribute to AW.

- REDUCE / INCREASE: Ss' response to item: "If it were necessary to reduce / possible to increase the number of hours of tuition per week of certain PE subjects, what would you like to get (here, presented is data concerning AW only); cf. Table 3.

	2006 (N = 150) no. of votes (percentage of votes)	2008 (N = 88) no. of votes (percentage of votes)
REDUCE-AW	18 (12,00%)	49 (55,68%)
INCREASE-AW	30 (20,00%)	18 (20,45%)

Table 3: Ss' beliefs concerning the amount of AW tuition (number, percentage).

Apart from the sheer size of votes in disfavor of AW, it is interesting to inspect their distribution. At least in 2008, there were 26 votes (29,54%) pointing only to AW as a candidate for reduction. During that sampling, there was no other subject (or combination of subjects!) that came even near to the result scored by Academic Writing (though in the 2006 sampling there was a different nominee for considerable reduction, namely, Speaking).

Why is it so that whereas so many Ss consistently declare a high need for developing writing (median 6 during all three samplings, cf. Table 2), a considerable proportion would still like to see AW as a subject reduced. Part of the answer may remain with the variable REAL-PE, defined as the perceived degree of congruence between Ss' expectations and actual reality when it comes to teaching PE. For instance, in 2008 and 2012, REAL-PE was 4,03 (1,39) and 3,93 (1,32), respectively (as indicated on the 7-point Likert scale; mean and standard deviation); a major decrease from the values of EXP-PE in Table 2.

3.4.2 Research question two

Students' declared linguistic self-evaluations were measured on a number of dimensions. Here, those that pertain to AW are defined below and presented in Table 4.

- CONTEMP / SCIENTIF: ability to read contemporary fiction / scientific paper in English
- ORAL-FA / WRTN-FA: ability to present a For-and-Against argument orally / in writing
- LETTER: ability to write a letter-to-the-editor
- OWN-ERROR / OTHER-ERROR: ability to find an error in one's own writing / in one's friend's writing.

It has been assumed that reading (extensive reading and reading for EAP) contributes to AW success; oral abilities have been juxtaposed with writing abilities; self-correction has been compared with peer-correction.

2012 (N = 154) no. of votes				
<i>1 = I can hardly do this 2 = I can do this, yet with difficulty 3 = I can do this with minor difficulties 4 = I can do this easily</i>				
	1	2	3	4
CONTEMP	0	5	69	80
SCIENTIF	1	23	88	42
ORAL-FA	0	14	51	89
WRTN-FA	0	15	52	87
LETTER	2	16	70	66
OWN-ERROR	11	44	77	22
OTHER-ERROR	4	24	72	54

Table 4: Ss' declared linguistic self-evaluations (number of votes).

What is discernible in the results in Table 4 is that scientific texts still constitute a slightly greater challenge than fiction. Interestingly, the mode of delivery of For-and-Against arguments does not

seen to play a major role; oral and written arguments are declared to come with comparable ease. While locating an error in one's own and somebody else's writing comes with a similar degree of moderate difficulty (column 3), the former is more demanding, because only 14% declare that it is performed with absolute ease (column 4), *versus* the 35% declared for peer-correction.

3.4.3 Research question three

Students' perceptions regarding Academic Writing and Writing for Content were tapped by the following variables, each asking about receiving from the course instructors feedback concerning different aspects of writing:

- CONT: feedback on content
- ORG: feedback on the organization of the entire essay or paper
- PARA: feedback on the organization of the paragraph
- VOC: feedback on lexical content (i.e. collocations)
- STR: feedback on grammatical structures

2012 (N = 154) no. of votes						
	Academic Writing			Writing for Content		
	Yes	No	n.a.	Yes	No	n.a.
CONT	81	18	55	140	14	-
ORG	94	5	55	114	40	-
PARA	86	13	55	80	74	-
VOC	76	23	55	81	73	-
STR	79	20	55	75	79	-

Table 5: Ss' declared perceptions regarding AW and Writing for Content (number of votes); n.a. in the case of AW means that Ss do not take this subject for whatever reason.

What is noticeable in the results in Table 5 is the following tendency. Instructors of content-subjects, quite predictably, tend to provide more feedback concerning content and overall organization, at the same time paying less attention to language itself, though this is precisely the very place where CLIL proponents would argue for a more substantial involvement of the entire teaching staff in providing a truly *integrated* feedback (content plus language). What is slightly puzzling are the results for AW, especially, if one looks at VOC and STR, which are far from 100%. If Practical English instructors are not providing practical English feedback, then who is?

Two additional variables were drawn. PROMP asked about the perceived frequency of preceding a writing task with a text-prompt (measured on the 7-point Likert scale, mean, standard deviation). The results are slightly surprising, AW-PROMP 6,82 (2,06) and WC-PROMP 4,73 (1,92), respectively, yet not in the fact that the former prompts are perceived as more frequent than the latter ones. What seems unexpected is the relatively low value for WC-PROMP; after all content subject courses *are* accompanied by course readings and the writing that takes place during such courses often explicitly asks learners to demonstrate their familiarity with the relevant literature.

The variable LIKE asked about the attitude towards Academic Writing (AW) and Writing for Content (WC); cf. Table 6.

2012 (N = 154) no. of votes (percentage of votes)				
(A) I like AW and I like WC	(B) I don't like AW & I don't like WC	(C) I like AW and I don't like WC	(D) I don't like AW & I like WC	n.a.
28 (18,18%)	21 (13,63 %)	14 (9,09%)	34 (22,09 %)	57 (37,01)

Table 6: Ss' declared attitudes towards AW and WC (number, percentage); n.a. means that Ss do not take AW for whatever reason.

A supplementary research question was posed asking about the extent to which Ss recognize CLIL-type provision during their studies (measured on the 7-point Likert scale; mean and standard deviation). The result, a mere 4,69 (1,47), confirms findings obtained during an earlier study (Mozejko, 2009), where second-year pre-service teachers (N = 76) of five Teacher Training Colleges (TTC) were asked “Have you ever been taught through CLIL-type provision while in the TTC? Only 22 (28,95%) said “Yes”, thus recognizing that *virtually the entire* instruction provided therein transmitted content knowledge through the medium of the target language. The remaining answers were as follows: “No” 38 (50,00%), and “no answer” 16 (21,05%).

3.4.4 Research question four

Students' declared frequency of use of selected tokens of advancedness in their academic writing was tapped by the following variables (as indicated on the 7-point Likert scale); cf. Table 7. A word of commentary is needed; I am well aware of the limitations of investigating the use of textual devices through learner declarations instead of an analysis of a learner corpus, however the methodology chosen was mandated by the design of the entire study.

- G-N [given-new]: the use of the principle of organizing the text from given information to new information
- E-W [end-weight]: the use of the principle of placing shorter information before longer information
- COHES[ion]: the proper use of cohesive devices.
- AC-PA [active-passive]: the proper use of active and passive mood
- CLEFT: the proper use of cleft and pseudo-cleft sentences
- NOMINAL: the proper use of nominalization.

2012 (N = 154) M (SD) median					
G-N	E-W	COHES	AC-PA	CLEFT	NOMINAL
4,83 (1,63) 5	4,91 (1,63) 5	5,55 (1,44) 6	5,59 (1,50) 6	4,80 (1,69) 5	5,18 (1,55) 5

Table 7: Ss' declared frequency of use of selected tokens of advancedness (mean, standard deviation and median).

The results are not surprising; advanced learners/users of English are familiar with selected tokens of advancedness and state that they know when and how to employ them efficiently.

4. Conclusion

Let me conclude the study with three major points.

TIME. There seems to be a tendency for the Institute to attract students who are more and more aware of their expectations and needs, linguistic strengths and weaknesses. To a certain extent, this may constitute a challenge for the instructors (PE alone?; content-subject as well?), since it encourages them to be alert to the voice of the learners and demonstrate a degree of readiness to incorporate their views into the syllabuses.

CLIL. Greater care should be devoted to ensuring that linguistic features of advanced language become salient not only during PE classes but also – if not specifically – through content subject instruction.

Academic Writing. With an improvement of the recognition of CLIL-provision in the teaching provided at the Institute, it is hoped that the status of academic writing be gradually ameliorated. Thus, academic writing may become in time a driving-power behind a more comprehensive development of advanced textual features within our learners.

Bibliography

- Bennett-Levy, James.** (2006) *Therapist Skills: A Cognitive Model of their Acquisition and Refinement. Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 2006, 34, 57–78
- The New Encyclopaedia Britannica.* (2002) Chicago: Encyclopaedia Britannica, Inc.
- Chambers, F.** (1980) A re-evaluation of needs analysis. *ESP Journal*, 1(1), 25–33.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence and Morrison, Keith.** (2007), *Research Methods in Education*, London and New York, NY: Routledge.
- Jordan, R. R.** (1997) *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, Tony.** (1998) *Review of the Practical English Programme, Institute of English Studies, University of Warsaw, Poland*. Report produced at the Institute for Applied Language Studies, University of Edinburgh.
- Możejko, Zbigniew P.** (2009), „Z badań nad kształceniem zawodowym i językowym przyszłych nauczycieli języka angielskiego” In: Komorowska, H. (red.) *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*. Wydawnictwo SWPS Academica. 255–270.
- Pilbeam, A.** (1979) The language audit. *Language Training*, 1, 2.
- Richterich, R. and Chancerel, J. L.** (1980) *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Oxford: Pergamon Press.
- Robinson, Pauline C.** (1991) *ESP Today: A Practitioner's Guide*. New York: Prentice-Hall.
- West, R.** (1994) State of the art article: Needs analysis in language teaching. *ELT Journal*, 27(1): 1–29.
- Wilczyńska, Weronika, and Michońska-Stadnik, Anna.** (2010) *Metodologia badań w glottodydaktyce*, Kraków: Avalon.

Appendix 1. Fragments of the research instrument (Questionnaire for Learners)**Part A: linguistic self-evaluation**

<i>Describe your linguistic abilities for coping with the following situations:</i>	
<i>1 = I can hardly do this</i>	<i>3 = I can do this with minor difficulties</i>
<i>2 = I can do this, yet with difficulty</i>	<i>4 = I can do this easily</i>
A.1 reading contemporary fiction in English	1....2....3....4
A.2 reading a scientific paper in English	1....2....3....4
A.3 presenting a For-and-Against argument (orally)	1....2....3....4
A.4 presenting a For-and-Against argument (in an essay)	1....2....3....4
A.5 writing a letter-to-the-editor	1....2....3....4

<i>While learning English what comes difficult and what comes easy?</i>	
A.6 You need to find an error in your own writing.	1....2....3....4
A.7 You need to find an error in your friend's writing.	1....2....3....4

Part B: Academic Writing

<i>What types of texts do you most often produce during Academic Writing classes? How often?</i> (1 = No, we never produce such texts; 7 = Yes, we produce such texts very often)	
B.1 descriptions (including processes and sequencing)	1...2...3...4...5...6...7
B.2 summaries	1...2...3...4...5...6...7
B.3 formal letters	1...2...3...4...5...6...7
B.4 for-and-against essays	1...2...3...4...5...6...7
B.5 comparison and contrast essays	1...2...3...4...5...6...7
B.6 argumentative essays (problem and solution)	1...2...3...4...5...6...7

Part C: (i) Academic Writing, or (ii) Writing for Content

<i>While producing texts for Academic Writing [or for Writing for Content – items were presented separately, ZM], do you receive from the Instructors feedback concerning:</i>	
C.1 content	Yes / No
C.2 the organization of the entire essay or paper	Yes / No
C.3 the organization of the paragraph	Yes / No
C.4 lexical content (i.e. collocations)	Yes / No
C.5 grammatical structures	Yes / No

C.6 Do you receive text-prompts before writing? How often? (1 = No, never; 7 = Yes, always)	1...2...3...4...5...6...7
---	---------------------------

C.7 What is your attitude towards Academic Writing and Writing for Content?			
☐ I like Academic Writing & I like Writing for Content	☐ I don't like Academic Writing & I don't like Writing for Content	☐ I like Academic Writing & I don't like Writing for Content	☐ I don't like Academic Writing & I like Writing for Content

Part D: Advancedness and writing in English

While writing in English, one has at his/her disposal a number of structural variants and principles of text organization (these have been underlined in the examples below). Try to estimate how often you resort to them in your own writing: (1 = No, I never use it; 7 = Yes, I use it very often)	
D.1 The principle of organizing the text from given info to new info <i>The study made use of <u>an</u> interview and <u>a</u> questionnaire.</i>	1...2...3...4...5...6...7
D.2 The principle of placing shorter information before longer: <i>The results show <u>a steady increase in learner FL awareness</u>.</i>	1...2...3...4...5...6...7
D.3 Proper use of cohesive devices: <i>The research has identified <u>two factors</u>. <u>The former</u> is linked to...</i>	1...2...3...4...5...6...7
D.4 Proper use of Active and Passive mood: <i>The results that <u>have been obtained</u> indicate that...</i>	1...2...3...4...5...6...7
D.5 Proper use of cleft and pseudo-cleft sentences: <i><u>What seems needed</u> is further research into the area of ...</i>	1...2...3...4...5...6...7
D.6 Proper use of nominalization: <i>The purpose of the <u>investigation</u> is to increase learner <u>sensitivity</u></i>	1...2...3...4...5...6...7

STRESZCZENIE: Artykuł zatytułowany „Pisanie na potrzeby akademickie – czyżby sprawności językowa zaniedbana? Z badań nad percepcją pisania przez studentów” traktuje o recepcji jednego z przedmiotów z bloku praktycznej nauki języka angielskiego przez studentów Instytutu Anglistyki UW różnych roczników. W części teoretycznej przywołane są wybrane modele analizy potrzeb (Needs Analysis), oraz przytoczone – niektóre zalecenia powizytacyjne Profesora Tony'ego Lyncha z Uniwersytetu Edynburskiego z 1998 roku. W części empirycznej przywołuję wyniki moich badań analizujących opinie przeszło 800 studentów z okresu: 2004 – 2012. Najważniejsze wnioski, jakie się z nich rysują to: pojawienie się w Instytucie studentów coraz bardziej świadomych swoich potrzeb i oczekiwań względem rozwijania języka angielskiego na poziomie zaawansowanym, oraz konieczność bliższego powiązania kształcenia językowego z kształceniem kierunkowym, czyli bardziej świadomie wprowadzane podejście CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Entre stéréotype et émancipation : la métaphore de la voiture comme alter ego de la femme conductrice dans la publicité automobile française

Le discours publicitaire est, de nos jours, un important lieu de représentation des rapports sociaux de genre (Bereni *et al.* 2008 : 100-103 ; Guionnet, Neveu 2009 : 95-100). Si de nombreuses recherches dénoncent le caractère stéréotypé et discriminatoire de cette représentation (Brunetière 2001 ; Pinte 2003 ; Bailly 2008), d'autres insistent sur la complexité de la construction publicitaire du genre, reflet des mutations socio-culturelles des rapports homme-femme (Perret 2003). Dans le présent article, nous adoptons cette deuxième approche en nous concentrant sur l'une des représentations publicitaires de la femme au volant qui illustre particulièrement bien l'identité féminine contemporaine : multiple, ambivalente, allant au-delà des codes traditionnels de la féminité (Bailly 2008 : 181-185 ; Fournier 2010). Il s'agit des publicités qui représentent la voiture comme l'alter ego de la femme conductrice, ou plutôt comme son « moi » idéal, incarnant les qualités auxquelles elle aspire.

La publicité automobile en tant qu'espace de transgression des stéréotypes de genre semble particulièrement intéressante, car l'univers de la voiture a longtemps été perçu comme exclusivement masculin (Perret 2003 : 155). Cependant, les femmes sont aujourd'hui devenues des conductrices à part entière ce qui oblige les publicitaires à chercher un compromis entre les représentations stéréotypées, qui sont encore largement partagées et ont donc une grande force de persuasion, et les attentes des consommatrices modernes. Si la voiture peut revêtir dans la publicité sa fonction de révélateur des identités sexuées en mutation, c'est qu'elle est, d'une part, un objet utilitaire de première importance qui permet le passage, au sens littéral et figuré du terme, entre différents rôles sociaux et, d'autre part, un objet symbolique susceptible de traduire le statut social et la personnalité de son propriétaire (Zimny 2008 : 128-134).

1. La publicité et le discours genré

Dans l'optique de l'analyse critique du discours, le genre (*gender*), entendu comme la construction sociale de la différence sexuelle et des rapports de pouvoir qui y sont liés (Bereni *et al.* 2008 : 15-36), est (re)produit, entre autres, dans le discours ce qui amène les chercheurs à parler de discours genré (*gendered discourse*). Celui-ci englobe d'une part la production langagière du sujet parlant à travers laquelle il se constitue comme être sexué (parler masculin/féminin, discours d'auto-identification sexuelle) et, d'autre part, tout discours porteur de représentations sociales de genre (Sunderland 2004). La publicité véhicule le discours genré en opérant, en amont, une répartition des secteurs de consommation selon le sexe (Perret 2003 : 155) et en représentant, en aval, des personnages

féminins et masculins auxquels les consommateurs sont censés s'identifier et qui constituent de ce fait des modèles normatifs de genre (Guionnet, Neveu 2009 : 95).

Dans la publicité contemporaine trois modèles de genre peuvent être dégagés : traditionnel, égalitaire et inversé (Perret 2003 ; Cyr 2005). Le modèle traditionnel cantonne la femme dans les secteurs du domestique et de la beauté, en lui assignant le rôle de mère et de ménagère ou celui d'objet sexuel. L'homme est, en revanche, associé aux secteurs du travail, de l'automobile, du sport et des services et représenté surtout dans des rôles professionnels, notamment celui de cadre (Perret 2003). À la « femme d'intérieur » s'oppose ainsi l'« homme d'extérieur » (Soulages 2004 : 57) et cette opposition détermine les traits prêtés aux deux sexes : à la femme la passivité, la soumission, la séduction, la douceur ; à l'homme l'activité, le pouvoir, la compétitivité, le courage (Perret 2003 : 153-154, 158). Les modèles alternatifs, égalitaire et inversé, prennent le contre-pied d'une telle mise en scène des rapports de genre en représentant, respectivement, des hommes et des femmes qui accomplissent des rôles sociaux symétriques ou échangent les rôles dévolus traditionnellement à leur sexe. Ainsi, en ce qui concerne les personnages féminins, à côté des figures types de la « femme sexy » et de la « femme au foyer », apparaissent celles de la « femme libérée » (surtout sexuellement) et de la « femme parfaite » (une professionnelle moderne et élégante qui accomplit souvent des tâches « masculines ») (Lewiński 2008 : 107-119). Toutefois, malgré cette évolution du traitement publicitaire du genre, le modèle traditionnel de rôles sexués reste toujours majoritaire (Perret 2003 : 160-161).

Il domine également dans la publicité automobile, sous-tendue par le stéréotype du conducteur masculin (Lewicki 1998 : 219). La figure féminine n'y apparaît le plus souvent qu'à titre décoratif, en tant que bel objet censé augmenter l'attractivité du produit vanté (Davis 1998), ou à travers la métaphore de la voiture-femme : maîtresse, épouse ou mère de l'homme conducteur (Zimny 2008 : 239-251). Ce deuxième procédé, qui reflète la tendance à l'anthropomorphisation voire à la déification de l'automobile dans la culture populaire¹ et qui est favorisé en français par le genre féminin du nom *voiture*, permet d'établir un lien affectif entre le consommateur et le véhicule promu, tout en mettant en relief la beauté de ce dernier et le sentiment de sécurité qu'il procure. Il prend parfois la forme d'une métaphore filée qui associe la carrosserie de la voiture au corps féminin, par exemple les phares aux yeux de la femme, le coffre à ses fesses, etc. (Zimny 2008 : 243-244).

De plus, s'il arrive que la femme soit représentée au volant, elle ne l'est pas de la même manière que son homologue masculin. Comme l'observe J.-C. Soulages, l'homme est mis en scène comme un conducteur à part entière alors que pour la femme son identité de conductrice reste accessoire, s'ajoutant à ses autres identités sociales plus importantes. Si l'homme est le plus souvent montré au volant, la femme apparaît à l'extérieur du véhicule, voire sur une autre photo et utilise la voiture pour des raisons purement fonctionnelles (p.ex. pour aller chercher les enfants à l'école). Elle reste « étrangère » à l'univers automobile auquel l'homme adhère de plein droit (Soulages 2009 : 175).

Dans ce contexte, la représentation de la voiture comme l'alter ego de la femme conductrice semble particulièrement intéressante, car elle inverse les mises en scène traditionnelles. Ce n'est plus la femme qui sert à valoriser la voiture, mais la voiture, fantasme féminin et non plus masculin, qui sert à valoriser la femme, personnage désormais central de la publicité.

¹ Cf. la description de la Citroën DS 19 en tant que déesse dans *Mythologies* de R. Barthes (1957 : 140-142).

2. La voiture comme alter ego de la femme au volant

Notre étude concerne les publicités françaises de trois modèles de voitures : Škoda Fabia (publicité de presse parue dans *Elle*), Renault Twingo Miss Sixty (brochure diffusée sur le site Internet de la marque) et Alfa Romeo Giulietta (publicité télévisée). Toutes les trois annonces datent des années 2010-2011. Nous nous attacherons à analyser leur message plastique (couleurs, formes, composition), iconique (motifs représentés) et linguistique (slogan, rédactionnel, nom de modèle de voiture) (Joly 2008 : 80-93) en nous interrogeant sur l'idée de féminité qu'ils connotent².

2.1. Škoda Fabia

La publicité de la citadine Škoda Fabia représente une jeune femme sophistiquée, emmitouflée dans un long pull-over à la mode assorti d'un bonnet tricoté fantaisiste qui contrastent avec ses jambes nues. Elle est assise sur un tabouret Louis XV dans un intérieur stylé. Derrière elle, appuyée contre le mur, se trouve la photo de la voiture promue : grand format, dans un cadre noir comme si c'était une photographie d'art. Le message visuel de l'annonce est complété par le témoignage de la protagoniste, présentée comme « Diane, 28 ans, professeure de danse », qui « roule en une Škoda Fabia » : « Je suis dépendière, possessive et impatiente. Heureusement, ma voiture compense ».

L'identité sociale de la femme est donc construite autour de deux rôles : celui de conductrice de voiture et celui de danseuse. Le premier passe pour traditionnellement masculin (Lewicki 1998 : 219), le second pour plutôt féminin. Toutefois, la femme n'est pas une simple danseuse, mais une « professeure de danse », métier qui témoigne de sa réussite professionnelle. La forme féminisée du nom *professeur/e* souligne davantage l'émancipation de la protagoniste.

La mise en scène de l'héroïne de la publicité est ambiguë. L'intérieur stylé et la tenue glamour lui donnent une allure de femme élégante et sophistiquée qui est pourtant nuancée par la nudité de ses jambes. Si elle est tournée vers le spectateur et le regarde droit dans les yeux – signe de confiance en soi –, son sourire vague et ses mains cachées dans son pull-over trahissent une certaine timidité. Enfin, les qualités qu'implique le métier de professeure de danse, telles que la discipline et la maîtrise de soi, contrastent avec les défauts avoués par la danseuse, notamment l'impatience. Elle apparaît donc à la fois comme une artiste raffinée et une femme ordinaire qui a ses faiblesses qui la rapprochent de la destinataire moyenne du message. Une telle mise en scène ainsi que le slogan-témoignage à la première personne, qui s'apparente à un dialogue fictif (Adam, Bonhomme 1997 : 37) avec la lectrice prise pour confidente, favorisent l'identification de cette dernière à la protagoniste de l'annonce.

La photo de la Škoda Fabia que l'on voit à l'arrière plan attire l'attention du spectateur par ses couleurs nettes, rouge brique foncé et noir, qui contrastent avec les tons gris du reste de l'image. La voiture sur la photo revêt une signification différente selon la fonction de la pièce où se trouve la protagoniste. Si c'est sa chambre, une analogie s'impose entre la photo (et partant la voiture qu'elle met en scène) et une œuvre d'art moderne. La photo-tableau représenterait ainsi un objet précieux pour la femme ou incarnerait ses rêves. Si, en revanche, il s'agit de l'atelier de la danseuse, la photo devient un miroir plein pied et la voiture, anthropomorphisée, le reflet de la protagoniste.

Le slogan « Je suis dépendière, possessive et impatiente. Heureusement, ma voiture compense » oppose les traits négatifs de la femme aux qualités présumées de la voiture. Les défauts avoués par

2 Nous nous référons à la distinction entre les sens dénoté et connoté de l'image publicitaire opérée par R. Barthes dans sa célèbre analyse de la publicité des pâtes Panzani (Barthes 1964 : 91-134).

la protagoniste dans son témoignage font appel à l'image stéréotypée de la femme irrationnelle, qui agit sous l'impulsion de ses émotions et dépense de l'argent de façon irréfléchie. L'emploi du verbe *compenser* comporte le présupposé que la voiture possède des qualités qui neutralisent les travers de sa propriétaire. La Škoda Fabia serait donc, par contraste, économique, respectueuse de la liberté de sa propriétaire et patiente dans le sens où elle se met pleinement au service de la conductrice.

Dans la publicité étudiée, la voiture est donc représentée comme l'alter ego de la femme doté de traits qui lui manquent. Ce rôle est mis en évidence par le slogan, qui s'appuie sur le jeu des contraires opposant la femme à la voiture, et par le tableau-miroir qui représente le véhicule. L'héroïne de la publicité est au départ une femme imparfaite. C'est la voiture qui lui permet de surmonter ses défauts et de devenir une femme idéale. La protagoniste, dont l'identité sociale se résume à deux rôles associés traditionnellement aux hommes – son rôle professionnel et celui de conducteur – dépasse le stéréotype de la « femme d'intérieur » (Soulages 2004 : 57), devenant au volant de sa voiture une « femme parfaite » (Lewiński 2008 : 107-119).

2.2. Renault Twingo Miss Sixty

La publicité retenue pour notre étude fait partie d'une série de trois annonces parues dans une brochure publicitaire disponible sur le site Internet de Renault³. Chaque annonce met en scène une jeune femme « branchée » : une styliste, une bloggeuse de mode et une décoratrice. Le choix de personnages liés à l'univers de la mode n'est pas dû au hasard : le modèle promu est le fruit d'une collaboration entre Renault et le fabricant de prêt-à-porter Miss Sixty. La marque, dont le nom fait référence à l'esprit des années 60, s'adresse surtout aux jeunes femmes « tendance » qui aspirent à l'originalité. La voiture éponyme est destinée au même public comme le suggère le slogan en couverture de la brochure : « Twingo Miss Sixty, la plus féminine des Twingo. Elle a tout pour plaire ! Look rock et branché, esprit chic et pratique, fashion mais pas victime... ».

L'annonce qui nous intéresse ici comporte une grande image centrale mettant en scène une jeune femme, « Jade, 33 ans, décoratrice » et trois petites images placées à gauche qui représentent en gros plan les pièces de la voiture. La protagoniste, habillée à la mode (t-shirt imprimé, veste cintrée et jean étroit noirs, chaussures rouges à talons hauts), est entourée de mannequins masculins en plastique, tous identiques et nus. Elle est debout à côté de l'un d'entre eux, le seul à moitié habillé, qui porte des chaussettes mi-mollet, un short et une cravate roses, des lunettes de soleil et un chapeau noir avec un ruban rose. La styliste le tient par la main et le regarde attentivement comme si elle était en train d'essayer sur lui sa nouvelle collection. À première vue, la femme paraît donc être au service de l'homme, acteur principal, qui la domine aussi par la taille (Goffman 1977). Toutefois, en mettant en scène une femme-créatrice, la publicité inverse les rôles stéréotypés de l'homme-créateur et de la femme-mannequin. L'homme est réduit ici à un mannequin en plastique, reproduit à l'identique, passif et soumis à une femme active et émancipée qui brouille avec humour les codes culturels de genre. La domination masculine est ainsi remise en question à travers le détournement de son symbole vestimentaire, le costume-cravate, revisité en rose, couleur « féminine » par excellence.

L'idée d'inversion des rapports de domination entre les sexes est reprise dans le slogan-témoignage : « J'adore voir la tête des hommes quand je les double ». La déclaration de l'héroïne de

3 <http://www.renault.fr/ebrochure/index.jsp?mod=Twingo%20Miss%20Sixty&modelKey=C44MissSixty>, consulté le 20.12.2010.

l'annonce appartient à la catégorie des slogans qui « font émerger des sens multiples » (Grunig 1990 : 18-35) et exploite la polysémie du verbe *doubler quelqu'un* : 1. « rendre double, multiplier par deux », 2. « dépasser en contournant », 3. « remplacer (un comédien) qui ne peut pas jouer », 4. (*fam.*) « trahir, profiter des avantages qui devraient lui revenir, en agissant à sa place, à son insu » (*Le Nouveau Petit Robert* 2007). La première signification de ce verbe est actualisée par l'image et fait allusion à l'activité professionnelle de la femme qui crée des vêtements pour des mannequins masculins « multipliés ». La nature de l'objet de la publicité suggère en revanche que le terme *doubler* s'applique au domaine automobile et le slogan est un défi lancé aux conducteurs masculins. Enfin, son acception figurée est aussi possible : la protagoniste, inversant les rôles de genre, remplace, en quelque sorte, son homologue masculin.

La domination féminine est également mise en relief par le slogan-accroche « Fille à suivre » placé en tête de l'annonce, qui s'appuie sur la polysémie du verbe *suivre* et la paronymie entre les substantifs *fil* / *file* / *fil*. Ainsi, l'infinitif *suivre* peut signifier soit « penser ou agir selon (les idées, la conduite de quelqu'un) » soit « aller derrière (quelqu'un qui marche, quelqu'un qui avance) » (*Le Nouveau Petit Robert* 2007). Les deux sens, relatifs respectivement à l'autorité de la protagoniste et à son talent de conductrice qui défie les hommes sur la route, sont soutenus par les paronymes du nom *fil*. Le substantif *fil* fait allusion à l'emprise de la protagoniste sur les autres (*fil d'Ariane* / *rouge* / *conducteur*, etc.) alors que le nom *file* replace l'accroche dans son contexte automobile (*file – partie de la chaussée* ou *file de voitures*). L'héroïne de l'annonce est donc représentée comme un modèle de femme moderne à suivre par les consommatrices. Indépendante et dynamique, elle sait s'imposer tant dans la vie que sur la route. Il s'agit toutefois d'une domination douce, exercée avec humour et coquetterie. La compétition entre hommes et femmes mise en scène dans la publicité rappelle plutôt un jeu de séduction que la « guerre des sexes ».

L'annonce comporte enfin un rédactionnel qui développe l'idée de la « féminité » de la Twingo Miss Sixty exprimée dans le slogan en couverture de la brochure :

« Les femmes d'aujourd'hui veulent une voiture qui leur ressemble, une voiture qui a du style et de la personnalité : elles veulent du beau mais pas seulement, du beau intelligent ! C'est pourquoi Twingo Miss Sixty fait preuve d'un sens pratique indéniable. Tonique, elle se faufile dans les rues de la ville, se gare avec agilité : indispensable pour une Miss dynamique ! Et à l'intérieur, tout est pensé pour faciliter la vie de sa conductrice : technologie Bluetooth, grâce à laquelle vous pouvez, depuis votre mobile, parler les mains libres tout en conduisant, prise USB pour iPod, climatisation manuelle ou régulée pour un confort ambiant sur mesure, sièges arrière indépendants et coulissants pour une gestion de l'espace parfaitement maîtrisée. Les petits détails font la différence... comme l'Organiser Box avec cerclage Rose Bohème, bien pensé pour y glisser vos clés, votre monnaie ou votre rouge à lèvres ! »

La voiture vantée serait donc « la plus féminine des Twingo » dans le double sens de ressembler à son utilisatrice et de répondre à ses besoins spécifiques. D'une part, elle est anthropomorphisée et dotée d'une apparence et d'une personnalité « féminines ». Elle est comparée à une belle femme à la mode et se voit attribuer les qualités recherchées chez une femme moderne : intelligence, tonus, sens pratique. Les autres annonces de la brochure vont jusqu'à la comparer à un mannequin (« elle défile dans la

rue comme sur un podium ») et lui prêter une personnalité « optimiste et séductrice ». D'autre part, la voiture est censée correspondre au mode de vie d'une femme urbaine moderne qui a besoin de se déplacer rapidement en ville (la Twingo « se faufile dans les rues et se gare avec agilité »), utilise les nouvelles technologies (Bluetooth, prise USB pour iPod) et soigne son apparence (« Organiser Box » pour un rouge à lèvres).

Même la fiche technique du véhicule semble adaptée à une lecture féminine. Conformément à la spécialisation thématique des discours des hommes et des femmes, selon laquelle la mécanique est un sujet masculin (Bailly 2008 : 55-57), l'annonce évite les termes spécialisés au profit d'une représentation figurée des paramètres du véhicule, basée sur la métaphore de la voiture-femme. D'ailleurs, dans toute la brochure, on observe une féminisation du discours automobile qui se manifeste par l'emploi du vocabulaire de la mode (« look », « fashion ») et de noms de couleurs recherchés (« rose bohème »), deux champs lexicaux mieux maîtrisés par les femmes que par les hommes (Bailly 2008 : 55-57).

La Twingo Miss Sixty ressemble à son utilisatrice au point de devenir son alter ego. Son rôle ne se limite pas pour autant à refléter la personnalité de la conductrice. Elle la co-construit en permettant à sa propriétaire d'arborer différentes identités, notamment celle de femme battante qui a le goût de la compétition et défie les hommes sur leur propre territoire. L'image de la femme qui se dégage de l'annonce est donc de nouveau celle d'« une femme parfaite » (Lewiński 2008 : 113-114) qui allie la beauté et l'intelligence et assume avec succès les rôles « masculins » de chauffeur, de créateur, voire celui de leader. Loin de renoncer aux qualités attribuées à son sexe (beauté, séduction), elle ne cherche pas à imiter l'homme, mais plutôt à garder la possibilité de choisir entre les identités et activités traditionnellement associées à la féminité et celles considérées comme masculines (Fournier 2010).

2. 3. *Alfa Romeo Giulietta*

Les deux publicités télévisées de la compacte Alfa Romeo Giulietta qui retiendront notre attention⁴ font partie d'une vaste campagne internationale avec l'actrice Uma Thurman dans le rôle de la conductrice de la voiture promue. Le premier film fait alterner des images qui montrent l'actrice au volant avec des scènes qui illustrent de manière métaphorique les paroles prononcées par une voix féminine : « Je suis la vie, je suis la beauté, je suis la technologie ». D'abord, nous voyons donc Uma Thurman de dos, vêtue d'une tunique blanche et les pieds nus qui entre dans l'eau dont la surface reflète un paysage bucolique (arbres et rochers). Sur l'image suivante, elle est montrée en gros plan au moment de se laver le visage avec des gestes délicats. Les deux scènes de bain correspondent aux paroles « je suis la vie ». L'idée de beauté est, quant à elle, illustrée par une séquence de scènes représentant l'actrice en plan poitrine, couchée sur le dos dans une pose sensuelle. L'image est floue comme s'il s'agissait d'un reflet dans l'eau. Enfin, la technologie est incarnée par Uma Thurman pratiquant les arts martiaux. Le second spot représente l'actrice uniquement au volant de l'Alfa Romeo Giulietta mais cette fois-ci elle est accompagnée de trois petites filles assises sur la banquette arrière. Dans les deux cas, le film se termine sur le slogan « Je suis Giulietta et je suis faite de la même matière que vos rêves (Shakespeare) » suivi de la phrase d'assise « Sans cœur, nous ne serions que des machines ».

La protagoniste des deux publicités est une femme émancipée, dotée de qualités attribuées d'habitude aux hommes. Elle apparaît ainsi comme une conductrice chevronnée qui est à l'aise au

4 <http://www.youtube.com/watch?v=NYpN6vNHIFc> et <http://www.youtube.com/watch?v=oD5jcs1YBio>, consultés le 3.05.2012. Le second spot n'ayant pas été diffusé en France, nous nous appuyons sur sa version italienne.

volant et prend plaisir à rouler à toute vitesse sur une route de montagne sinueuse. Sa complicité avec la voiture est soulignée par la mise en scène de son corps toujours représenté en relation avec le véhicule (p.ex. les mains tenant le volant) si bien que l'actrice semble faire un avec sa voiture en brisant le stéréotype de la femme « étrangère » à l'univers de l'automobile (Soulages 2009 : 175). Les stéréotypes de genre sont aussi transgressés dans les scènes qui font allusion au rôle d'Uma Thurman dans le film *Kill Bill*. L'actrice, munie d'une *katana*, adopte une position de maître d'arts martiaux et son visage exprime l'assurance, la force et la volonté de vengeance, traits traditionnellement masculins (Guionnet, Neveu 2009 : 51).

En même temps, la protagoniste ne perd rien de sa féminité incarnant les deux facettes de l'idéal féminin : la séduction et la maternité. Son côté séducteur se manifeste surtout dans la dernière séquence des deux publicités lorsque vêtue d'une petite robe noire, en talons hauts et une écharpe rouge à la main, elle descend de la voiture et s'en éloigne d'un pas sensuel, enveloppée d'une aura de mystère suggérée par le décor, une rue déserte le soir. La sensualité féminine, mais cette fois-ci empreinte de douceur et de pureté, est aussi mise en valeur dans les scènes de bain du premier film qui appartiennent à la catégorie de représentations de la féminité appelée « le tact » par E. Goffman. Il s'agit des images sur lesquelles la femme caresse un objet ou se touche elle-même d'un geste qui suggère la délicatesse de sa nature et de son corps (Goffman 1977). Le côté maternel de la protagoniste est, à son tour, souligné dans la seconde publicité. Même au volant de la voiture, la femme reste attentive aux besoins de ses enfants qu'elle surveille pendant le voyage en regardant dans le rétroviseur. D'ailleurs, tous les trois enfants sont des filles. La complicité des femmes qui se passent d'homme ?

Le message visuel, qui fait alterner les images de la voiture avec celles d'Uma Thurman, favorise une double lecture des paroles qu'il illustre. L'identité de l'énonciatrice des deux slogans-témoignages est en effet empreinte d'ambiguïté : Est-ce la voiture ? La femme ? La voiture-femme ? L'automobile, appelée du prénom de la célèbre héroïne de Shakespeare, se voit anthropomorphisée jusqu'à se confondre avec sa belle conductrice.

Le premier slogan « Je suis Giulietta et je suis faite de la même matière que vos rêves » s'appuie sur le procédé d'« intrusion dans une formulée figée » (Grunig 1990 : 119) et fait allusion à la citation de *La Tempête* de Shakespeare : « Nous sommes faits de la même étoffe que les songes ». Il s'adresse aux désirs du consommateur / de la consommatrice à travers l'emploi du pronom « vous » qui lui confère les apparences d'un échange avec le destinataire du message (Adam, Bonhomme 1997 : 37). La nature de l'objet de rêve mis en scène dans la publicité est pourtant ambivalente : l'idéal de la voiture incarné par l'Alfa Romeo s'y confond avec l'idéal de la femme incarné par Uma Thurman.

Le second slogan précise les qualités de la voiture-femme idéale : « Je suis la vie, je suis la beauté, je suis la technologie ». L'association de la machine à la vie renforce son anthropomorphisation en soulignant en même temps la nécessité de posséder aujourd'hui une voiture qui est assimilée à un besoin vital. Cependant, la perfection de l'Alfa Romeo Giulietta ne tient pas seulement à l'alliance du mécanique et du vivant, de la machine et de l'homme mais aussi au mariage de traits féminins (« la beauté ») et masculins (« la technologie »).

Enfin, la phrase d'assise « Sans cœur, nous ne serions que des machines » peut, elle aussi, avoir un double sens. Si l'on considère le pronom de la première personne du pluriel comme un « nous » inclusif qui désigne aussi le destinataire, la phrase a la valeur d'une vérité générale concernant toute l'humanité. Si, en revanche, on l'interprète comme un « nous » collectif qui réfère aux produits Alfa

Romeo, elle a la valeur d'un témoignage soulignant la dimension « humaine » des voitures de cette marque. Le cœur attribué à la machine, qui symbolise la vie et l'amour (Kopaliński 2001 : 372-374), notions associées à la féminité, renforce le parallèle entre Giulietta-voiture et Giulietta-personnage de Shakespeare.

La publicité *Alfa Romeo Giulietta* met ainsi en scène une correspondance parfaite entre la voiture et son utilisatrice. La voiture idéale correspond à la femme idéale, devenant son alter ego. Le caractère parfait des deux se traduit par l'association des qualités apparemment incompatibles : la sensualité, la beauté, la tendresse maternelle d'une part et la technologie, le dynamisme, la force de l'autre. La conductrice incarnée par Uma Thurman transgresse les représentations publicitaires stéréotypées conjuguant, grâce à sa voiture, les rôles de « femme sexy », de « maman » et de « femme parfaite » (Lewiński 2008 : 107-119).

Dans les publicités analysées, la voiture-alter ego de la femme au volant devient un facteur de construction de l'identité des protagonistes qui sont censées représenter des femmes parfaites. Cependant, l'idéal auquel elles aspirent est loin d'être univoque. C'est une féminité complexe, individualiste, allant au-delà des stéréotypes de genre. Telle qu'elle est revendiquée par les femmes modernes, qui au lieu de rechercher une stricte égalité entre les sexes, réclameraient plutôt la possibilité de construire une féminité de choix, à leur manière (Fournier 2010). Dans l'univers fantasmé de la publicité, c'est l'automobile qui permet la construction de cette féminité sur mesure, les protagonistes assumant leurs différentes identités avec la même aisance qu'elles conduisent la voiture.

Bibliographie

- Bailly, S. (2008), *Les hommes, les femmes et la communication. Mais que vient faire le sexe dans le langage*, Paris.
- Barthes, R. (1957), « La nouvelle Citroën », *Mythologies*, Paris : 140-142.
- Barthes, R. (1964), « Rhétorique de l'image », *Communications*, n° 4 : 91-134.
- Bereni, L. et al. (2008), *Introduction aux Gender Studies*, Bruxelles.
- Brunetière, V. (2001), « État des lieux de l'image de la femme dans la publicité française : représentations dévalorisées, dégradantes, aliénantes », *L'image des femmes dans la publicité. Rapport à la secrétaire d'État aux Droits des femmes et à la Formation professionnelle*, Grésy (dir.), Paris : 69-79.
- Cyr, M.-F. (2005), « Modèles de relations homme-femme dans les images publicitaires de quatre magazines féminins québécois de 1993 et de 2003. Du couple Harlequin au couple égalitaire menacé », *Recherches féministes*, vol. 18, n° 2 : 79-107.
- Davis, S. (1998), « La mise en scène de la femme dans la publicité », *Hermès*, n° 22 : 163-173.
- Fournier, M. (coord. du dossier) (2010), « L'ère du post-féminisme », *Sciences Humaines*, n° 214 : 32-49.
- Goffman, E. (1977), « La ritualisation de la femme », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 14 : 34-50.
- Grunig, B.-N. (1990), *Les mots de la publicité : l'architecture du slogan*, Paris.
- Guionnet, C., Neuveu, E. (2009), *Féminins/masculins. Sociologie du genre*, Paris.
- Joly, M. (2008), *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris.

- Kopaliński, W.** (2001), *Słownik symboli*, Warszawa.
- Le Nouveau Petit Robert de la langue française* (2007), Paris.
- Lewicki, A. M.** (1998), « Obraz samochodu w sloganach reklamowych », *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne, Język a kultura*, t. XII, Anusiewicz, Bartmiński (red.), Wrocław : 206-223.
- Lewiński, P. H.** (2008), *Retoryka reklamy*, Wrocław.
- Pahud, S.** (2008), « Eléments d'une analyse linguistique de la représentation publicitaire des sexes », *L'analyse linguistique des discours médiatiques*, Burger (dir.), Québec/ Paris : 231-246.
- Perret, J.-B.** (2003), « L'approche française du genre en publicité. Bilan critique et pistes de renouvellement », *Réseaux*, n° 120 : 148-173.
- Pinte, V.** (2003), *La domination féminine. Une mystification publicitaire*, Bruxelles.
- Soulages, J.-C.** (2009), « Identités discursives et identités sociales dans le discours publicitaire », *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Charaudeau (dir.), Paris : 167-180.
- Soulages, J.-C.** (2004), « Le genre en publicité, ou le culte des apparences », *Sexe & Communication*, Bouchard, Froissard (dir.), *Médiation & Information*, n° 20 : 51-59.
- Sunderland, J.** (2004), *Gendered Discourses*, New York.
- Zimny, R.** (2008), *Kreowanie obrazów świata w tekstach*, Warszawa.

Sitographie

- <http://www.renault.fr/ebrochure/index.jsp?mod=Twingo%20Miss%20Sixty&modelKey=C44Miss-Sixty> (consulté le 20.12.2010).
- <http://www.youtube.com/watch?v=NYpN6vNHIFc> (consulté le 3.05.2012).
- <http://www.youtube.com/watch?v=oD5jcs1YBio> (consulté le 3.05.2012).

STRESZCZENIE: Przedmiotem artykułu jest analiza przedstawień samochodu jako alter ego kobiety-kierowcy we francuskich reklamach samochodów. W przeciwieństwie do dominującego dyskursu reklamy, który odwołuje się do stereotypowych społecznych reprezentacji ról płciowych, w analizowanych reklamach dokonuje się podwójna transgresja stereotypów płci. Proponowany w nich wizerunek kobiety wykracza zarówno poza opozycję między kobiecymi i męskimi rolami społecznymi, jak i poza dychotomiczne stereotypy kobiecości (kobieta tradycyjna *versus* kobieta wyemancypowana). Samochód przestaje być atrybutem męczyzny, współtworząc złożoną tożsamość współczesnej kobiety, która łączy różne role społeczne: matki, atrakcyjnej uwodzicielki, kobiety spełnionej zawodowo, konkurującej z mężczyznami na drodze i w pracy.

Typy informacji i ich układ fasetowy w definicji kognitywnej

Definicja kognitywna wpisuje się w metodologię językowego obrazu świata. Odtwarza, zawarty w języku, subiektywny sposób conceptualizacji poszczególnych fragmentów rzeczywistości. Dzięki strukturze o określonym schemacie przedstawia cechy definicyjne nazwanego zjawiska w sposób systematyczny i porównywalny. Zanim przejdziemy do omówienia istoty definicji kognitywnej oraz prezentacji zawartych w niej składników treściowych i ich klasyfikacji fasetowej, przypomnimy rodowód pojęcia językowego obrazu świata i jego główne założenia.

Koncepcja językowego obrazu świata (w skrócie JOS) wywodzi się od etnolingwistów amerykańskich, E. Sapira i B. L. Whorfa – ich słynnej hipotezy o zależności języka od kultury i warunków życia¹, nawiązuje także do teorii lingwistycznej W. von Humboldta (który sformułował tezę o tzw. „wewnętrznej formie językowej”²), ponadto czerpie z koncepcji „językowego świata pośredniego” stworzonej w pierwszej połowie XX wieku przez L. Weisgerbera³. W językoznawstwie polskim określenie JOS po raz pierwszy pojawiło się w sposób terminologicznie znaczący w 1978 roku jako hasło autorstwa W. Pisarka w *Encyklopedii wiedzy o języku* i nawiązywało bezpośrednio do teorii Sapira i Whorfa. Pojęcie JOS-u zostało zdefiniowane jako „obraz świata odbity w [...] języku narodowym, [który jednak] nie odpowiada ściśle rzeczywistemu obrazowi, odkrywanemu przez naukę” (Grzegorzczkova, 2011: 188). Koncepcję JOS-u zaadoptowali J. Bartmiński i R. Tokarski (główni przedstawiciele lubelskiej szkoły lingwistycznej), którzy użyli tego terminu w 1986 roku w artykule *Językowy obraz świata a spójność tekstu*. Od tego momentu pojęcie to stało się częstym obszarem badań polskich językoznawców z kręgu kognitywistycznego czego wyrazem jest powstawanie licznych prac dotyczących tego zagadnienia. Dodajmy jednak, że mimo dużego zainteresowania i licznych analiz w dziedzinie JOS-u zakres tego pojęcia i sposób rekonstruowania nie zostały przez językoznawców jednoznacznie uzgodnione.

Według J. Bartmińskiego językowy obraz świata to „zawarta w języku, różnie zwerbalizowana interpretacja rzeczywistości, dająca się ująć w postaci zespołu sądów o świecie. Mogą to być sądy „utrwalone”, czyli mające oparcie w samej materii języka, a więc w gramatyce, słownictwie, w kliszowanych tekstach (np. przysłowia), ale także sądy presuponowane, tj. implikowane przez formy językowe, utrwalone na poziomie społecznej wiedzy, przekonań, mitów i rytuałów” (2007: 12). J. Bartmiński podkreśla, iż definiując pojęcie JOS-u należy położyć szczególny nacisk na wyrażenie

1 E. Sapir i B. L. Whorf, analizując języki rdzennych mieszkańców Ameryki, stwierdzili uderzającą odmienność tych języków od języków indoeuropejskich i wysnuli hipotezę (znając pod nazwą „relatywizmu językowego”) zakładającą, że warunki społeczno-kulturowe wpływają na kształt języka, a następnie język determinuje sposób postrzegania świata (Sapir 1978, Whorf 1982).

2 W. von Humboldt uważał, że w języku utrwala się swoisty ogląd świata (*Weltansicht*), wewnętrzna forma przejawiająca się przede wszystkim w kategoriach gramatycznych i leksykalnych, która pośredniczy między językiem a opisywaną rzeczywistością (Humboldt 1836/2001).

3 L. Weisgerber był kontynuatorem myśli W. von Humboldta. Wprowadził koncepcję „językowego świata pośredniego” (*sprachliche Zwischenwelt*) stanowiącego łącznik między rzeczywistością a jej percepcją w danej społeczności językowej (zob. Obara, 1991: 87).

„interpretacja”. W niektórych pracach naukowych językowy obraz świata utożsamiany jest z odbiciem, wiernym odzwierciedleniem rzeczywistości w języku. Tymczasem pogląd ten jest mylny biorąc pod uwagę fakt istnienia nazw ogólnych i abstraktów, czy nazw przedmiotów kulturowych i społecznych (np. prądów literackich, czy zachowań ludzkich), lecz także ze względu na semantyczne właściwości słów denotujących obiekty jak najbardziej konkretne, doświadczane percepcyjnie. Słowa: *księżyc, głowa, kot, ogień* to nie tylko etykiety nazywające obiektywnie istniejące zjawiska, „lecz wyrażenia i przyporządkowana im treść semantyczna (konotacja), oparte na swoistej segmentacji i kategoryzacji zjawisk dokonywanej przez umysł człowieka” (Bartmiński 1999: 104-105). Słownictwo nie ujmuje elementów rzeczywistości w sposób fotograficzny, lecz „portretuje” je mentalnie. Definiowanie słów wymaga zatem jednoczesnego uwzględnienia zarówno cech percepcyjnych (kąkol jest fioletowy), jak i relacyjnych (kąkol rośnie w zbożu) i funkcjonalnych (kąkol jest chwastem). JOS jest „naiwną” interpretacją świata widzianego z perspektywy przeciętnego użytkownika języka, przedstawia jego mentalność, odpowiada jego punktowi widzenia i jego potrzebom⁴. Cechy określające poszczególne wycinki rzeczywistości wiążą się z ustalonym przez człowieka stosunkiem zjawisk do innych zjawisk i do niego samego, a ponadto z ludzkim wartościowaniem tych zjawisk. Określenie utrwalonej w języku charakterystyki rzeczy mianem „interpretacji” pozwala zachować równowagę między obiektywizmem, a subiektywizmem, zwraca zarazem uwagę na aktywność ludzkiego poznania i języka w stosunku do otaczającej nas rzeczywistości, o czym wspominała R. Grzegorzczkova w artykule *Pojęcie językowego obrazu świata* (1999: 41-42).

Skoro więc korelat semantyczny⁵ stojący za słowem jest jakąś interpretacją rzeczywistości, to definicja znaczenia tego słowa powinna tę interpretację wydobyć tzn. powinna być adekwatna pod względem treści i struktury do treści i struktury potocznego pojmowania danego fragmentu rzeczywistości określanego tym słowem (Majer-Baranowska 1993: 277). Klasyczne definicje leksykograficzne jakie znajdujemy np. w *Słowniku języka polskiego* pod redakcją W. Doroszewskiego (SJP Dor) mają charakter scjentyistyczny i taksonomiczny. Scjentyzm definicji tkwi w operowaniu w objaśnieniach elementami wiedzy naukowej (a nie potocznej)⁶. Funkcja taksonomiczna definicji polega na ustaleniu jądra semantycznego złożonego z cech mających najwyższy stopień utrwalenia i funkcjonujących jako cechy dystynktywne (konieczne i wystarczające). Weźmy jako przykład pojęcie *gwiazda*, które w SJP Dor zostało zdefiniowane jako: „ciało niebieskie świecące, złożone z gazów, o budowie podobnej do naszego Słońca”⁷. Tymczasem w kompetencjach przeciętnego użytkownika języka polskiego nie mieści się dokładna informacja o tym, z czego zbudowana jest gwiazda i jaka jest jej wewnętrzna struktura (należy to bowiem do wiedzy specjalistycznej). Chcąc zastąpić klasyczny model definicji modelem opartym na potocznej wiedzy o świecie, a także na potocznej strukturalizacji tej wiedzy należałoby według J. Bartmińskiego, w definicji *gwiazda* uwzględnić takie aspekty znaczenia, jak [wygląd] i ew. [liczebność], [miejsce], [czas występowania] i [działania]. Treściowe wypełnienie tych aspektów powinno odpowiadać potocznemu, a nie naukowemu

4 JOS ma charakter antropocentryczny i etnocentryczny.

5 Semantyczny odpowiednik słowa.

6 To co ciekawe to fakt, że efektem scjentyistyczno-encyklopedycznego charakteru wielu opisów znaczeniowych zwanych klasycznymi jest niespójność wewnętrzna artykułów hasłowych. Zazwyczaj pod objaśnieniami zamieszczane są cytaty nie pochodzące z tekstów naukowych i odwołujące do wiedzy językowej nienaukowej często zdroworozsądkowej, która nie wchodzi w skład samej eksplikacji.

7 Słownik języka polskiego pod redakcją W. Doroszewskiego: <http://doroszewski.pwn.pl/haslo/gwiazda/>

punktowi widzenia zatem np. wziąć pod uwagę również elementy wierzeniowe. Opis adekwatny do potocznej wiedzy utrwalonej w języku (czyli tak zwana definicja kognitywna) powinna brzmieć mniej więcej tak: „*gwiazda* ‘jedno z licznych małych światel na niebie, widocznych nocą, które układają się w swoiste zespoły zwane *gwiazdozbiorami*, i o których mówi się, że *świecą, mrugają, migoczą, zapalają się, gasną, spadają*... W eksplikacji ludowej należałoby dodać co najmniej: ‘... o których wierzy się, że towarzyszą człowiekowi od urodzenia do zgonu, a swoim układem i zachowaniem wróżą ludziom ich losy’” (Bartmiński 1999: 113-114). Definicja kognitywna różni się od typowych opisów leksykograficzno-znaczeniowych wykraczaniem poza zespół cech istotnych (koniecznych i wystarczających), w kierunku cech określanych mianem „konotacyjnych”, „skorzeniowych”, które wynikają z licznych czynników społeczno-kulturowych mających wpływ na język (takich jak np. systemy wartości, wierzenia itd.).

W praktyce JOS rekonstruujemy analizując język (jego cechy gramatyczne i słowotwórcze), wyrażenia frazeologiczne (stanowiące świadectwo obrazowania nazywanych zjawisk), ale przede wszystkim badając cechy semantyczne⁸ kojarzone przez mówiących z przedmiotami denotowanymi (Grzegorzczkova 2010: 191, 1999: 43-45). JOS daje się odtworzyć na podstawie trojakiemu typowi danych: systemu językowego, informacji uzyskanych poprzez badania ankietowe oraz tekstów (stanowiących często podstawowe pole odniesienia dla opisu jednostek leksykalnych⁹). W postępowaniu badawczym eksplikacja danego pojęcia polega na wyodrębnieniu, z zebranego materiału dokumentującego, cech semantycznych (zdań definiujących) przypisanych przedmiotowi hasłowemu i uporządkowaniu ich według klasyfikacji fasetowej¹⁰. J. Bartmiński podkreśla, że przyjęty układ faset spełnia funkcję pomocniczą, tzn. ułatwia operowanie bazą materiałową, jej analizę i porównywanie. Jasno stwierdza, że fasety są jak współrzędne geograficzne na mapie, same w sobie nie są ważne, stanowią punkt wyjścia, nie cel sam w sobie (1980: 21). Tu pojawia się pytanie czy fasety są specyficzne dla poszczególnych haseł, czy też są uniwersalne. Otóż klasyfikacja fasetowa nie jest uniwersalna dla wszystkich pojęć, a dobór faset, ich ilość, kolejność i sposób wyeksplikowania powinny odpowiadać językowo-kulturowej wizji definiowanego zjawiska. Warto jednak wspomnieć, że istnieje możliwość wyłonienia schematów definicyjnych dla określonych grup leksyki, jak zrobiła to A. Wierzbicka dla nazw zwierząt. Lingwistka zaproponowała następujący układ faset: [kategoria], [środowisko], [wielkość], [wygląd], [zachowanie], [stosunek do ludzi] (1993: 254-256). Jednak na gruncie procedur analitycznych najczęściej różne typy haseł wymagają specyficznego doboru faset i ich układu (co jest widoczne w definicjach kognitywnych przedstawionych w *Słowniku stereotypów i symboli ludowych* z 1996 roku, pod redakcją J. Bartmińskiego). Jeżeli zaś chodzi o treściowe wypełnienie faset to składniki znaczeniowe dzięki nim porządkowane można podzielić na 6 podstawowych grup:

8 Analiza cech semantycznych ujawnia swoisty sposób kategoryzacji rzeczywistości, odzwierciedla wyobrażenia i przekonania związane z przedmiotami nazywanymi, „zakreple” w postaci tzw. konotacji semantycznych.

9 Badanie łączliwości tekstowej słów jest niezwykle istotne dla wykrywania konotacji semantycznych.

10 W semantyce pojęcie „fasety” jest wykorzystywane do nazywania wiązek sądów, jednorodnych zespołów cech przypisanych przedmiotowi w eksplikacji (Wierzbicka 1985: 54-56). Czasem zamiennie z terminem *fasety* używa się określeń: *aspekt znaczenia*, *podkategoria*, niekiedy *domena* (Bartmiński 2007: 100-101). Propozycja tego rodzaju klasyfikacji semantycznej opiera się między innymi na koncepcji Arystotelesa, który wyróżniał takie kategorie, jak substancja, rozmiar, jakość, miejsce, czas, czynność, bierność, położenie, itd. Co warto podkreślić podział ten nie wynikał z apriorycznych założeń, lecz był rezultatem „obserwacji stosunku zwykłego śmiertelnika do otaczającego świata” (Jodłowski 1971: 14).

1. **Składnik kategoryzacyjny:** wyodrębnienie tej informacji pozwala przyporządkować leksem do określonej kategorii pojęć. W praktyce badawczej rzecz sprowadza się często do ustalenia hiperonimu. Nie należy jednak zapominać, że dany leksem można przyporządkować do różnych klas. Kategoryzacja zależy bowiem od punktu widzenia i perspektywy użytkownika języka oraz od skorelowanego z nimi intencjonalnego celu użycia słowa. Wybór danego hiperonimu pozwala uwydatnić jedne cechy zjawiska (szczególnie ważne dla mówiącego), a pomniejszyć lub też ukryć inne. W ten sposób obierany punkt widzenia różnicuje znaczenie leksemu. Jako przykład weźmy definicję *rumianku*, która za kategorię wyjściową może przyjąć *kwiat*, *chwast*, *ziele* albo najogólniej *roślinę*. Wybór kategorii determinuje dobór faset i sposoby ich treściowego wypełnienia, ostatecznie więc wpływa na kształt opisu kognitywnego. I tak np. *rumianek* „kategoryzowany z punktu widzenia przeciętnego „turysty-przyrodnika” jako ‘kwiat’ musi być definiowany ze względu na [wygląd], [zapach], [czas kwitnienia], [miejsce występowania], ew. [użytek]; z punktu widzenia „rolnika-gospodarza” – jako ‘chwast’ – ze względu na [miejsce rośnięcia], [wygląd], [szkodliwość dla celów zamierzonych dla człowieka], ew. [sposób likwidacji]” (Bartmiński 1999: 111).

2. **Składniki pozwalające usytuować hasło w polu leksykalno-semantycznym języka:** chodzi tu o ustalenie jakie pojęcia są wobec opisywanego leksemu podrzędne (hiponimy), a jakie funkcjonują na tym samym poziomie jako terminy synonimiczne, antonimiczne czy współrzędne (kohiponimy). Warto tu wspomnieć również o usytuowaniu analizowanego przedmiotu hasłowego w tzw. kolekcji - zbiorze zjawisk współwystępujących w jednym miejscu i czasie oraz pełniących podobną funkcję. Np. słońce + mróz + wiatr (zjawiska meteorologiczne kreujące „pogodę”). Tworzenie kolekcji jest operacją inną niż proces abstrahowania i tworzenia pojęć ogólnych. To powiązanie ze sobą zjawisk, zwyczajowe bądź na zasadzie jakiegoś jednego punktu widzenia, potwierdzone w materiale dokumentacyjnym (Bartmiński 1980: 18-19).

3. **Składniki opisowe:** to informacje wynikające z obserwowania przedmiotu hasłowego lub w ogóle postrzegania go różnymi zmysłami i wyłaniania w nim cech poznawczo i pojęciowo istotnych. Składniki opisowe możemy znaleźć w licznych fasetach, takich jak np. [wygląd], [właściwości], [działania], [pochodzenie];

4. **Składniki afektywne:** odwzorowują jakie uczucia bądź odczucia wywołuje dany desygnat wśród użytkowników języka (ładny, brzydki, przyjemny, nieprzyjemny, wzbudzający zachwyt, przerażający, itp).

5. **Składniki aksjologiczne:** dotyczące tego, jakie sądy o przedmiocie hasłowym utrwalone są w języku. Jak jest on oceniany według różnych kryteriów wartościowania na pewnej skali dobry/zły. Składniki aksjologiczne są niezwykle ważne, wyznaczają bowiem wzorce zachowań w interakcji z danym desygnatem, determinują postawy użytkowników języka wobec określonego zjawiska. Rzadko zdarza się, żeby desygnat był obojętny aksjologicznie.

6. **Składniki wierzeniowe:** przedstawiają przedmiot hasłowy zwykle przez pryzmat wierzeń właściwych danej kulturze lub religii, mają również związek z relikami myślenia np. przedracjonalnego,

magicznego czy mitologicznego. Składniki wierzeniowe przejawiają się między innymi poprzez przesady (por. Przybylska 2010: 253-245, Koper 1993: 302).

Podsumowując, definicja kognitywna przyjmuje za swój główny cel ujawnienie sposobu postrzegania poszczególnych fragmentów rzeczywistości przez użytkowników danego języka tj. ze sposobu utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie tego języka „naiwnej” wiedzy o świecie, kategoryzacji jego zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania¹¹. Klasyczna definicja znaczeniowa ma formułę zamkniętą, ograniczającą się do cech kategoryzujących i dyferencyjnych. Natomiast opis kognitywny charakteryzuje się formułą otwartą¹² oraz nie stawia przed językoznawcą ostrej granicy między tzw. wiedzą językową i tzw. wiedzą pozajęzykową, dopuszczając pewną elastyczność oraz możliwość uwzględniania danych pozajęzykowych (np. wierzeń). Obiektem podlegającym definiowaniu jest „przedmiot mentalny”, będący projekcją, a nie odbiciem rzeczywistości. Na kształt opisu kognitywnego wpływ wywiera obrany punkt widzenia, a dobór i układ faset porządkujących wyłonione cechy semantyczne nie jest uniwersalny dla różnych typów haseł. Choć istnieje możliwość wyłonienia schematów znaczeniowych dla określonych grup pojęć, jak np. dla żywiołów, roślin dzikich, roślin uprawnych, ciał niebieskich itd. W praktyce badawczej może się jednak okazać, że wiele leksemów będzie wymagać wyodrębnienia swoistych dla siebie składników informacji i faset.

Bibliografia

- Bartmiński, J.** (1980), „Założenia teoretyczne słownika”, *Słownik ludowych stereotypów językowych*, (red.) Bartmiński J., Wrocław: 7-36.
- Bartmiński, J.** (1999), „Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata”, *Językowy obraz świata*, (red.) Bartmiński J., Lublin: 103-120.
- Bartmiński, J.** (2007), *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin.
- Doroszewski, W.** (red.), *Słownik języka polskiego*, <http://sjpd.pwn.pl/>.
- Grzegorzczkova, R.** (1999), „Pojęcie językowego obrazu świata”, *Językowy obraz świata*, (red.) Bartmiński J., Lublin: 39-46.
- Grzegorzczkova, R.** (2010), *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa.
- Jodłowski, S.** (1971), *Studia nad częściami mowy*, Warszawa.
- Koper, A.** (1993), „Typy informacji i ich układ fasetowy w definicjach haseł z pola „meteorologia” w słowniku ludowych stereotypów językowych”, *O definicjach i definiowaniu*, (red.) Bartmiński J., Tokarski R., Lublin: 293-303.
- Majer-Baranowska, U.** (1993), „'Woda' – profile pojęcia w polszczyźnie ludowej”, *O definicjach i definiowaniu*, (red.) Bartmiński J., Tokarski R., Lublin: 277-291.
- Obara, J.** (1991), „Kategoria ducha językowego w poglądach niektórych niemieckich i polskich myślicieli XIX i XX wieku”, *Język a kultura*, tom 1, (red.) Anusiewicz J., Bartmiński J., Wrocław: 83-105.

11 Nie należy jednak zapominać, że obraz świata zawarty w danym języku zawiera nie tylko elementy specyficzne kulturowo, lecz również uniwersalne.

12 Składnikiem wyjściowym definicji kognitywnej są cechy istotne, dystynktywno-taksonomiczne, ale opis uwzględnia również cechy asocjacyjne, stereotypowe o różnym stopniu językowego utrwalenia.

- Przybylska, R.** (2010), „Językowy obraz „starej pijanej kobiety” w polszczyźnie”, *Stara rebeliantka*, (red.) Borowicz S., Hobot J., Przybylska R., Kraków: 233-258.
- Sapir, E.** (1978), *Kultura, język, osobowość*, Warszawa.
- Whorf, B. L.** (1982), *Język, myśl i rzeczywistość*, Warszawa.
- Wierzbicka A.** (1985), *Lexicography and Conceptual Analysis*, Karoma, Ann. Arbor.
- Wierzbicka, A.** (1993), „Nazwy zwierząt”, *O definicjach i definiowaniu*, (red.) Bartmiński J., Tokarski R., Lublin: 251-267.

STRESZCZENIE: Artykuł poświęcony jest zagadnieniu definicji kognitywnej stanowiącej podstawę metodologii badań nad językowym obrazem świata (w skrócie JOS). Autorka zaczyna od przypomnienia rodowodu JOS-u, aby następnie przejść do charakterystyki metody umożliwiającej jego rekonstrukcję. Skupia się nie tylko na przedstawieniu schematycznej struktury opisu kognitywnego tj. na klasyfikacji fasetowej, ale dokonuje również prezentacji różnych typów informacji składających się na treściowe wypełnienie faset. W artykule znajdziemy także porównanie definicji kognitywnej ze strukturalnym opisem leksykograficznym.

‘Dolce far niente’ oppure un metodo effettivo per imparare una lingua straniera? Internazionali corsi di lingua in prospettiva glottodidattica

Introduzione

Il viaggiare per motivi di studio, specialmente per formazione linguistica, diventa sempre più importante nella vita dei giovani polacchi, che si rendono perfettamente conto del ruolo delle competenze linguistiche sul mercato del lavoro. Infatti, nel XXI secolo la perfetta padronanza di almeno una lingua straniera diventa non solo un vantaggio in più sul CV, bensì una necessità assoluta. Le competenze linguistiche significano migliori prospettive di carriera e molti sbocchi lavorativi per i laureati di diverse facoltà. La conoscenza delle lingue straniere è importante tuttavia sia nell'ambito professionale, sia – vista la mobilità della gente – nel dominio familiare e sociale. Chi conosce delle lingue straniere ha semplicemente più opportunità, più da offrire e, di conseguenza, più da esigere. Detto questo, appare ovvio che nessuno mette in dubbio l'importanza delle lingue straniere. Esistono molti metodi per imparare una lingua straniera, partendo dall'insegnamento scolastico – universitario, centri di istruzione e scuole private di lingua, soggiorni lunghi o frequenti all'estero, autoapprendimento, lezioni individuali con un insegnante polacco o un docente madrelingua ai corsi di lingua internazionali. Considerato come un tipo di vacanza con una spiccata funzione ludica e educativa, il turismo linguistico ha buone prospettive per svilupparsi. È diventato quindi indispensabile dedicargli uno studio approfondito, volto ad accrescere le cognizioni, dati e fatti sul campo.

L'obiettivo della ricerca consisteva nell'analisi del fenomeno del turismo linguistico dal punto di vista sociologico, culturale e glottodidattico. Si è cercato di spiegare gli effetti sociali che lo accompagnano. Oltre alle informazioni legate al viaggio stesso, come caratteristiche e modalità del viaggio, forma di organizzazione scelta, tipo di alloggio utilizzato, mezzo di trasporto e durata del soggiorno, l'oggetto di analisi era costituito anche dagli individui che viaggiano. Interessanti sono i loro comportamenti nel corso del viaggio, le loro preferenze per quanto riguarda la destinazione, la loro origine e struttura sociodemografica, le loro esperienze e i loro bisogni. In questo articolo saranno presentati i risultati della ricerca concernenti il turismo linguistico in prospettiva glottodidattica.

Nel turismo linguistico, come in ogni caso di apprendimento della lingua seconda (L2), abbiamo a che fare con un sistema glottodidattico, composto, come propone Pfeiffer, da: insegnante, studente (apprendente), lingua, materiali glottodidattici, metodo di insegnamento, condizioni dell'insegnamento (Pfeiffer 2001: 15-16). Tuttavia, bisogna osservare che durante un corso internazionale di lingua alcuni elementi subiscono cambiamenti significativi rispetto ai tradizionali corsi di lingua nel luogo di residenza. Parte integrante del turismo linguistico, sono, oltre alle unità

didattiche (tradizionali lezioni frontali in aule, workshop), le attività culturali, ricreative, sportive ed ambientali. Le attività del tempo libero comprendono tra l'altro visite a mostre e musei, visite della città, visite ad aziende, feste, cene, serate -cinema, discoteche, escursioni giornaliere e durante il fine settimana, attività sportive, partecipazione a manifestazioni culturali. Questi diversi tipi di forme didattiche offerte agli studenti determinano lo speciale carattere dell'insegnamento durante la cosiddetta vacanza studio.

Metodologia

È stata svolta una ricerca di tipo qualitativo, che potesse prestarsi ad essere applicata a situazioni micro-relazionali, quindi osservabili ed affrontabili soltanto da vicino. In queste situazioni lo studioso che fa la ricerca deve immergersi nella realtà studiata. Ecco perché si è scelto come metodo di ricerca la osservazione partecipante ed interviste individuali approfondite. La ricerca comprendeva diverse università europee situate in Paesi, dove si possono studiare le lingue considerate importanti dagli studenti polacchi, ovvero inglese, tedesco, francese ed italiano. Nel periodo tra luglio ed agosto del 2010 sono state visitate 10 università in Inghilterra, Germania, Austria, Francia, Svizzera ed Italia. Le università partecipanti alla ricerca hanno concesso un'autorizzazione ufficiale e inoltre hanno dato il loro sostegno durante l'organizzazione delle interviste con i corsisti. Sono state effettuate anche delle interviste con gli esperti che 'creano' personalmente il turismo linguistico (i coordinatori dei corsi, gli insegnanti, gli animatori). Le interviste individuali coi partecipanti erano orientate a raccogliere informazioni, impressioni, sensazioni, stati d'animo, emozioni, esperienze. Le interviste sono state condotte di persona, in polacco, nel luogo di svolgimento del corso degli interrogati, utilizzando un registratore digitale. Sono state intervistate 47 persone. La durata media di una intervista era di circa 45 minuti. Gli interpellati sono stati codificati secondo il modello: 'iniziali, sesso (f./m.), età in anni, L2', per esempio: 'A.S., f., 20 a., ted.'

Il turismo linguistico in prospettiva glottodidattica

Le questioni che rientravano nella fascia di ricerca dedicata alla prospettiva glottodidattica erano:

- l'influsso della cumulazione di diverse attività linguistiche sul processo glottodidattico e sul progresso nello sviluppo delle competenze linguistiche,
- fattori di motivazione interna dei partecipanti al corso,
- bilancio dell'attrattività ed efficacia dell'apprendimento della lingua straniera durante il corso tradizionale e il corso linguistico internazionale,
- possibilità di incrementare l'efficacia dell'apprendimento della lingua straniera durante le vacanze studio.

L'influsso della cumulazione di diverse attività linguistiche sul processo glottodidattico e sul progresso nello sviluppo delle competenze linguistiche

I primi giorni del corso linguistico sono difficili ed impegnativi per i corsisti. Si è gettati in un'altra realtà ('total immersion') e si è di fatto costretti a comunicare in una lingua straniera. Si rileva tuttavia che proprio questa situazione, caratterizzata dall'improvvisa ed inevitabile necessità di usare la lingua per diversi scopi ('per sopravvivere'), attiva diversi meccanismi e processi mentali così che gli studenti osservano un veloce ed ampio avanzamento delle loro competenze linguistiche. A questo punto

bisogna sottolineare che non è una caratteristica tipica di tutti i viaggi all'estero, bensì quasi soltanto del turismo linguistico, dove i turisti sono interessati alle interazioni con l'ambiente circostante.

All'inizio chi deve parlare davanti a tutti (soprattutto davanti agli studenti visti per la prima volta nella vita) si sente molto stressato. Una simile incertezza accompagna i partecipanti durante le tipiche attività quotidiane. 'A.S., f., 20 a., ted.' si ricorda che i primi giorni erano terribili: *Quando sono arrivata, all'inizio non riuscivo a adattarmi. Tutto il tempo volevo parlare l'inglese, non il tedesco. Avendo solo le parole inglesi in testa, non ce la facevo a pensare in tedesco. Passata una settimana, si vedevano già i progressi. Si sente dappertutto il tedesco e questo aiuta.* Anche un altro partecipante nota l'influsso della cumulazione delle attività linguistiche. 'L.J., m., 22 a., ted.' sostiene di sentire un significativo incremento delle competenze. Confida: *I primi giorni avevo paura di aprire la bocca ed ora [la terza settimana] posso parlare con disinvoltura. È già automatico.* Anche per 'P.R., f., 22 a., ingl.' l'inizio è stato difficile e la ragazza non riusciva a capire i parlanti madrelingua inglesi (*È stato uno shock per me!*) ed aveva bisogno di un paio di giorni per abituarsi alla pronuncia inglese. 'A.K., f., 25 a., ted.' dice: *Quando sono venuta qui e dovevo comprare un biglietto della metropolitana, preferivo decisamente parlare in inglese. Ora, dopo un mese qui, non ho più problemi a parlare in tedesco. Questo corso mi ha sciolto la lingua.*

Bisogna ammettere che il fatto che i corsisti passino molto tempo insieme e lo trascorranò in un ambiente rilassante, conducendo conversazioni informali, implica la sensazione di sicurezza e di positiva autovalorizzazione. 'M.Z., f., 21 a., ted.' racconta: *Sicuramente rifletto di meno su quello che devo dire e tutto procede più facilmente. Prima esigevo da me stessa la massima correttezza, ora non mi sento costretta a controllarmi. Tutto va da solo. E dato che parlo 'rund um die Uhr' [tutto il tempo] tutto mi sembra più facile.* È una sensazione che è desiderabile durante l'apprendimento della lingua straniera e che non è così facile da raggiungere durante un corso di lingua tradizionale. Due interrogati, totalmente indipendentemente, si servono della stessa metafora, che illustra molto bene le loro impressioni. 'L.H., f., 33 a., ted.' sostiene che il corso le *ha messo le ali ai piedi* e 'J.M., f., 25 a., ingl.' descrive le proprie esperienze con il turismo linguistico come *l'effetto di volare*, si sente *alata*. Si riesce a dire tutto senza ostacoli, non ci si sente né insicuri né imbarazzati e anche se ci sono errori (della cui esistenza i parlanti si rendono spesso conto) si è coscienti che il messaggio è arrivato.

Vale la pena di analizzare, quali competenze linguistiche vengono sviluppate di più secondo gli intervistati. I risultati sono stati visualizzati nella tabella 1. Le competenze linguistiche sono state divise avvalendosi di diversi modelli proposti da glottodidattici (Komorowska 2001: 10-11; Diadori 2005: 99; Ciliberti 1994:74). La stratificazione linguistica dei partecipanti è stata stabilita in base agli esiti del test d'ingresso svoltosi all'inizio del corso. Sono state scelte 2-3 persone su ogni livello per analizzare l'incremento delle competenze linguistiche. Allo stesso tempo bisogna rendersi conto che l'incremento delle competenze è una caratteristica perfettamente individuale, molto diversificata e dipendente da molti fattori individuali quali doti e capacità personali, impegno, sistematicità ecc. Così, non si dovrebbe confondere la visualizzazione in forma di tabella con la pretesa di cercare una regolarità statistica, perché, come noto, il tipo di ricerca qualitativa esclude la possibilità di stabilire le leggi che, poste certe cause, segnalano determinati effetti. Ciononostante con gli esiti in tabella si è mirato a mostrare una generale tendenza visibile anche in base ai dati qualitativi.

I risultati della ricerca rivelano che generalmente si osservano incrementi di competenze in ogni campo di capacità costituenti insieme la padronanza della lingua straniera. Il massimo incremento viene visto nella produzione orale. Viene pure sviluppata la competenza strategica consistente nel segnalare il fatto di non aver capito l'enunciato dell'interlocutore. Lo illustra l'esempio di 'P.S., f., 22 a., it.' che sostiene di aver perfettamente padroneggiato la capacità di richiedere un'ulteriore spiegazione o riformulazione al suo interlocutore: *È la prima cosa che faccio davvero bene. Lo faccio addirittura perfettamente.*

Livello linguistico	Intervistati	Comprensione orale	Comprensione scritta	Produzione scritta	Produzione orale	Abilità interattive	Abilità di mediazione	Competenza sociale	Competenza sociolinguistica	Competenza socioculturale	Competenza strategica
A2*	'B.G., f., 22 a., ingl.'	+++	+	++	+++!	+++	+++	+++	+++	++	+++
	'A.B., f., 23 a., it.'	++	+	+	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
B1	'P.S., f., 22 a., it.'	++	++	+	+++	++	++	+++	++	++	+++
	'M.K., f., 22 a., ted.'	++	+	++	++	+++	++	+++	++	+++	++
	'O.K., f., 21 a., ted.'	++	+	++	+++	+++	+	+++	++	+	++
B2	'K.W., f., 24 a., ted.'	++	+		++	++		+		++	+
	'A.W., f., 23 a., ted.'	++	+++	+	+++	+++	+++	+++	++	+	++
	'D.W., f., 22 a., ted.'	+++	++	+	+++	+++	++	++	+	++	+++
C1	'O.H., f., 20 a., ted.'	++	++	+	+++	++	++	+	+	+++	+++
	'E.S., f., x.a., fran.'	+++	++	++	+++	+++	++	+++	+++	+	+++
	'S.Z., m., 42 a., ted.'	+	+	+	++	++	+	+		+++	++
C2	'J.M., f., 25 a., ingl.'	+++	++	++	++	+++	++	++	+++	+++	++
	'A.G.K., f., 39 a., it.'	++			++	++	+	++	+++	++	+++
*riferimento al Quadro comune europeo di riferimento per le lingue Segnalazioni: + + + - significativo incremento delle competenze linguistiche secondo gli interpellati + + - medio incremento delle competenze linguistiche secondo gli interpellati + - piccolo incremento delle competenze linguistiche secondo gli interpellati											

Tabella 1. Incremento delle competenze linguistiche durante corso internazionale di lingua su diversi livelli di conoscenza di lingua. Fonte: gli esiti della propria ricerca.

Il turismo linguistico è pure un'ottima occasione per sviluppare la competenza socioculturale composta dal sapere sulla cultura di una data regione, in altri termini, l'abilità di riconoscere e adeguarsi alle differenti situazioni sociali e alle relazioni di ruolo. I turisti linguistici sono apprendenti che si

rendono perfettamente conto dell'importanza di questa competenza. La stessa interrogata 'P.S., f., 22 a., it.' esprime l'opinione che si può imparare bene l'italiano soltanto in Italia: *Non ho mai visto prima una lingua che sia più legata alla cultura, alla gente, al cibo. E non c'è verso. Bisogna conoscere il carattere del Paese per poter capire il carattere della lingua*. Questa frase sembra presa dagli scritti di un famoso sociolinguista italiano, Paolo Balboni, che sostiene che 'parlare' e 'comunicare' non è lo stesso. Alla competenza di comunicare appartiene la conoscenza di gesti, distanze interpersonali, espressioni, vestiti, oggetti che ci accompagnano, simboli. Tutto deve essere decodificato dal nostro 'software mentale' per usare la metafora di Hofstede (Balboni 2007: 9, 15).

Secondo gli interrogati si osservano minori miglioramenti nell'ambito delle competenze di lettura e scrittura. Infatti, queste vengono sviluppate quasi esclusivamente nel corso delle attività didattiche nelle aule. Il tempo passato fuori dalla classe non è generalmente propizio all'esercitazione della lettura e della produzione scritta. Qui si vede molto chiaramente che l'apprendimento della lingua durante il corso internazionale di lingua non si racchiude soltanto dentro il tradizionale processo glottodidattico, bensì in condizioni ben diverse. La massima importanza viene data al tempo libero e alle diverse attività pomeridiane e serali che includono attività ricreative, sportive, culturali e di educazione ambientale all'insegna del divertimento, il che permette di rimanere in contatto con la lingua straniera tutto il tempo del corso linguistico.

Alcune persone limitano deliberatamente il proprio sviluppo linguistico in quanto si rifiutano di parlare la lingua straniera in diverse situazioni fuori corso (p.e. abitando presso una famiglia polacca, isolandosi così dal gruppo accademico). Così, creando i cosiddetti ghetti polacchi, perdono l'occasione di approfittare pienamente del soggiorno all'estero. In tali condizioni non viene osservato l'effetto 'total immersion'. L'altro autoostacolo è rappresentato da una permanenza troppo lunga nel gruppo di connazionali e dall'utilizzo della sola lingua madre. I polacchi se ne rendono conto, ma per motivi diversi non sempre ce la fanno ad evitare tali situazioni. Ci sono alcuni espedienti che consentono di limitare o persino eliminare la lingua polacca. Come soluzione si può raccomandare la presenza di almeno una persona straniera, almeno un partecipante non-polacco. Se c'è almeno un parlante che non padroneggia il polacco a tutti gli interlocutori sembrerà naturale parlare in lingua straniera.

La cumulazione estrema delle diverse attività ha anche un effetto collaterale, molto visibile durante le interviste con i partecipanti al corso (si vedano le citazioni). È il fenomeno degli inserimenti negli enunciati in polacco di parole o espressioni dalla L2. Le cause vanno cercate nella realtà caratterizzante il turismo linguistico. I partecipanti al corso sono spesso esposti a situazioni che li costringono a usare molti codici linguistici parallelamente, devono alternare le lingue, ovvero – per usare un termine specialistico – ricorrono al *code switching*, mescolando le due lingue. Si possono pure co-osservare le interferenze tra le lingue. In più, viene spesso usato l'inglese durante i corsi di tedesco, francese ed italiano, come 'lingua franca', perché è più facile per tutti. Gli inserimenti delle espressioni estranee al polacco ed i fenomeni di mescolamento di codici si vedono nelle conversazioni private e, come già detto, negli enunciati degli intervistati sotto la forma delle proposizioni incidentali. Si può presumere, che subentrino qui le questioni di moda o la 'pigrizia' linguistica (troppo sforzo per cercare i corrispondenti polacchi).

Vale la pena di concludere queste considerazioni con una avvertenza. La cumulazione delle attività linguistiche durante corso di lingua internazionale non consiste soltanto nel fatto che ai

partecipanti durante le 3-4 settimane del corso sono offerte molte lezioni frontali (20-30 ore settimanali). L'essenziale del turismo linguistico è la moltitudine e grande varietà di forme didattiche, perché il tempo dell'esposizione alla lingua e del potenziale *input* sia massimamente esteso. Ecco perché sono possibili enormi incrementi delle competenze.

Fattori di motivazione interna dei partecipanti al corso

Comunemente il turismo linguistico viene considerato come un genere di scuola estiva e viene associato all'estremo impegno connesso con l'apprendimento della lingua. Gli intervistati negano la provocante ipotesi che il corso estivo di lingua sia la sfacchinata, la sgobbata, la contraddizione delle vacanze. Riconoscono molti aspetti positivi dei corsi, ciononostante si lamentano per la mancanza di tempo, stanchezza fisica dovuta alla mancanza di sonno e moltitudine delle attività. Visti gli incontri serali e le feste, si fanno continuamente le ore piccole e l'obbligo della presenza alle lezioni porta alla stanchezza fisica e psichica. Allo stesso tempo gli stessi interrogati non rimpiangono la loro decisione di partecipare al corso (comprese tutte le attività) e si dichiarano ambasciatori di tali viaggi. Questo permette di presumere che siano motivati in un certo modo, probabilmente non accessibile a ognuno. In realtà, abbiamo a che fare con *il tipo di viaggi che bisogna amare* ('A.G.K., f., 39 a., it'), *a ciascuno il suo tipo di vacanza* (A.S., f., 20 a., ted'), *bisogna ricordarsi che non sono vacanze normali* ('A.G.K., f., 27 a., it'), *duro lavoro intellettuale* ('B.G., f., 22 a., ingl'), *niente vacanze riposo* ('P.P., m., 23 a., ingl'). Una perfetta illustrazione è fornita da 'DD, f., 34 l., francese': *Non sono vacanze per tutti. Bisogna essere determinati per parteciparci. Se scegli una villeggiatura in Egitto, non devi fare niente: parti, te la godi, te ne stai a pancia all'aria, torni, dimentichi. Qui, con un tale atteggiamento, sarebbe uno spreco di tempo e soldi.* Durante il corso bisogna essere coinvolti, bisogna accettare la presenza di stress, ritmi frenetici, tensione. Per poter approfittare del soggiorno ci vuole un certo tipo di automotivazione, una forte dinamicità ed energia interna che aiutino a seguire tutte le attrazioni disponibili ed a svegliarsi presto ogni mattina. Le risorse di questa dinamicità vanno cercate nell'atteggiamento dei partecipanti, ma anche gli studenti più ambiziosi devono cavarsela con la stanchezza. Da dove proviene la forza? Grazie ai risultati della ricerca sono stati individuati i fattori di automotivazione presso i partecipanti al turismo linguistico. Si rivelano come fattori altamente motivanti:

- la decisione stessa sulla partenza (compreso l'investimento finanziario),
- la mancanza di obblighi, incombenze quotidiane e routine durante il corso,
- la consapevolezza dell'irripetibilità delle esperienze e degli eventi,
- altri partecipanti (come gruppo o singole persone altamente motivate),
- il feedback (retroazione) diretto.

Bilancio dell'attrattività ed efficacia dell'apprendimento della lingua straniera durante il corso tradizionale e il corso linguistico internazionale

La seguente tabella rappresenta il bilancio dei vantaggi e svantaggi delle due modalità dell'apprendimento della lingua straniera: in condizioni create durante il corso tradizionale in Polonia e durante il corso di lingua all'estero. Ci saranno sempre i pro ed i contro. Il turismo linguistico ha anche i suoi difetti. Chi si rende conto di questi possibili aspetti negativi si trova già nella posizione privilegiata ed è sulla buona strada per limitare le conseguenze negative ed approfittare di più di quelle positive.

	Corso di lingua internazionale	Corso di lingua tradizionale
Vantaggi	esperienza diretta di una cultura straniera, contatto diretto con la cultura dei madrelingua, con la gente di luogo, accesso al sapere linguistico ed extralinguistico, contatto ininterrotto <i>'full immersion'</i>, approccio comunicativo, lezioni con i docenti madrelingua, l'insegnamento impartito esclusivamente in lingua straniera, l'insegnamento monolingue, uso pratico della lingua, accento sulla produzione orale, possibilità di concentrarsi solo sull'apprendimento (niente obblighi di casa), accento sulla fonetica e pronuncia, rapporti informali con gli insegnanti, apprendimento senza sforzo, <i>senza accorgersene</i> ('O.H., f., 20 a., ted.), <i>apprendimento come osmosi</i> ('U.Ž., f., 21 a., ted.) apprendimento in maniera più approfondita e veloce la possibilità di fare pratica in classe ed al di fuori delle lezioni, in situazioni di vita reale.	la possibilità di ripassare e sistematizzare le informazioni, minore stanchezza psichica, lezioni con gli insegnanti polacchi e i madre lingua (insegnamento mono- e bilingue).
Svantaggi	alto costo, formalità connesse al viaggio ed al soggiorno all'estero stanchezza psichica e fisica, vaghe conversazioni ('vani discorsi'), il ritmo dell'apprendimento meno veloce di partecipanti di altre nazionalità, apprendimento delle forme scorrette prodotte da parlanti non nativi (altri partecipanti).	Apprendimento-bilingue con un insegnante non nativo (spiegazioni in polacco), obblighi ed incombenze di ogni giorno che distraggono dallo studio, lontananza dalla realtà, accento sulla grammatica, noia, apprendimento solo dai libri, della lingua artificiale dei libri, <i>training senza la pratica</i> ('A.S., f., 20 a., ted.).

Tabella 2. Bilancio dei vantaggi e svantaggi dell'apprendimento della L2 durante il corso tradizionale e il corso di lingua internazionale. Fonte: Risultati della propria ricerca

Per quanto riguarda il confronto relativo alla velocità dell'apprendimento durante il corso tradizionale ed internazionale, si può concludere che all'estero questo processo è molto più rapido. Le citazioni riguardanti il presunto equivalente temporale dell'apprendimento in condizioni di corso tradizionale sono presentate nella tabella 3.

Corso di lingua internazionale (3-4 settimane, 20-30 ore settimanali)	Equivalente temporale dell'apprendimento in Polonia
	'Ł.J., m., 22 a., tedesco' – 1-2 anni
	'L.H., f., 33 a., tedesco' – 1 anno
	'P.P., m., 23 a., inglese' – 1 anno
	'A.B., f., 23 a., italiano' – 0,5 -1 anno
	'M.W., f., 26 a., tedesco' – 0,5 anno
	'D.W., f., 22 a., tedesco' – 1 semestre
	'A.W., f., 23 a., tedesco' – un paio di mesi
	'M.K., f., 22 a., tedesco' – 3 mesi
	'I.L., f., 23 a., tedesco' – 2 mesi

Tabella 3. Confronto degli equivalenti temporali dell'apprendimento della lingua in condizioni di corso tradizionale ed internazionale estivo. Fonte: risultati della propria ricerca.

Facendo simili simulazioni bisogna naturalmente prendere in considerazione che i partecipanti si lasciano guidare dalle proprie esperienze con l'apprendimento della lingua. Paragonano il corso estivo con diverse modalità dell'insegnamento in Polonia – chi studia filologia, chi frequenta il dottorato, chi prende lezioni private. I paragoni svolgono allora una funzione orientativa e bisogna rendersi conto dell'incompatibilità degli oggetti confrontati. All'unanimità si riconosce però la sovrapposizione del corso linguistico internazionale sotto questo aspetto, considerata la cumulazione delle attività impossibile da creare in condizioni polacche.

Concludendo questa parte si dovrebbe sottolineare che il turismo linguistico crea condizioni di apprendimento della lingua straniera pressoché ideali. L'affidabilità di ricerca a cui si aspira impone tuttavia di annoverare alcuni lati negati indicati dagli interrogati, nonché questioni controverse o discutibili.

Tra gli svantaggi del turismo linguistico bisogna citare la mancanza di tempo per i ripassi, ripetizioni e sistematizzazione del nuovo materiale linguistico, mentre gli esperti di glottodidattica tendono a sottolineare il ruolo dell'autoeducazione e delle ripetizioni.

Non si può neanche escludere la crescente stanchezza. Il corso stesso con il gran numero di ore settimanali è già abbastanza impegnativo. A questo si aggiungono le attività culturali e del tempo libero, intensive pure esse. Molti partecipanti si lamentano per la stanchezza e mancanza di sonno. 'M.P., f., 22 a., ted.' confida di fare le ore piccole ogni giorno. Tutto questo la rende stanca.

I corsisti polacchi sono anche disturbati dal fatto che altri partecipanti imparano più lentamente (dimostrano naturalmente tolleranza, ma allo stesso tempo lo considerano un importante freno per l'apprendimento). I partecipanti provenienti da altri Paesi hanno spesso bisogno di più tempo per padroneggiare alcune costruzioni grammaticali, non capiscono al volo, fanno domande aggiuntive

(a volte impensabili o ridicole nell'ottica di uno studente polacco). Una relativa predisposizione e facilità ad apprendere le lingue è confermata anche dai coordinatori e dagli insegnanti: i polacchi sembrano portati per la pronuncia, hanno il bernoccolo della grammatica. Secondo gli intervistati i meno portati per imparare le lingue sono gli americani, inglesi, tedeschi, francesi e gli studenti provenienti dall'Asia.

Un altro aspetto negativo dell'apprendimento durante corso di lingua internazionale sono le formalità connesse al viaggio e al soggiorno all'estero, come le polizze di assicurazione, il cambio della valuta, permessi di soggiorno ed altri documenti. 'A.G., m., 23 a., ted.' sottolinea che in Polonia allo studente interessa solo il corso, l'altro non lo riguarda. 'Z.C., f., 23 a., it.' nota che, tutto sommato, il costo del corso internazionale è una cifra da capogiro.

Non tutti si sentono convinti dell'acquisizione spontanea degli elementi culturali e linguistici e dell'internalizzazione dei comportamenti linguistici, dovuta solo al soggiorno all'estero. Secondo 'J.M., f., 25 a., ingl.' non si può sperare ciecamente che solo grazie al soggiorno in Gran Bretagna apprenderemo la lingua: *Se fosse così, perché i polacchi residenti in GB storpierebbero l'inglese ancora dopo tanti anni? La lingua va appresa, in modo tradizionale, alla vecchia, con il manuale e quaderno.* Simili dubbi vengono sollevati dagli esperti di glottodidattica. B.F. Freed domanda provocatoriamente nel suo articolo: perché ammettiamo che gli studenti apprendenti la lingua all'estero parleranno fluentemente? (1995: 123-148). Simili dubbi vengono espresso anche da J.A. Coleman (1997: 1-20).

La questione che suscita controversie è il fatto di apprendere la lingua in un gruppo di stranieri. Non è, infatti, il gruppo di studio ideale. A seconda delle conoscenze preliminari ogni partecipante al corso è inserito nel gruppo di studio e nel livello più idoneo. Queste divisioni valgono tuttavia solo durante le attività didattiche in aula. Il resto del tempo tutti interagiscono insieme, indipendentemente dal livello di conoscenza della lingua. L'effetto? Le opinioni sono ben divise. Per alcuni questo fatto rappresenta un grave problema e lo affrontano negativamente. 'J.P., f., 40 a., it.' si insospettisce: *Se tutti storpiamo la lingua italiana, non so che lingua apprenderemo....* Sembra che le angosce di questo genere siano giustificabili. Sicuramente manca la persona che potrebbe correggere gli errori perché non siano ripetuti e memorizzati dagli altri. Tuttavia c'è chi rappresenta l'opinione che ogni tipo di interazione sia un fatto positivo, indipendentemente dall'interlocutore. Si crea una nuova qualità della lingua, si distinguono le differenze socioculturali degli interlocutori, ma questo non disturba in generale processo glottodidattico. È importante che l'apprendente si senta a proprio agio comunicando in un contesto linguistico differente dal proprio. La consapevolezza di non confrontarsi con la versione 'pura' della lingua, bensì influenzata da diversi stranieri, è la condizione preliminare per evitare i rischi e conseguenze negative. Bisogna munirsi del senso critico, ma allo stesso tempo godersi la comunicazione in una atmosfera senza stress. Le espressioni sospette vanno verificate sul dizionario o con un docente.

Possibilità di incrementare l'efficacia dell'apprendimento della lingua straniera durante le vacanze studio

Come già detto, i corsisti verificano grandi progressi ottenuti nell'apprendimento. Ciononostante esistono domini in cui, grazie a particolari espedienti, si potrebbero ottenere risultati ancora migliori e così, si potrebbe approfittare di più delle vacanze studio. Questo richiede il lavoro dei partecipanti stessi, nonché interventi degli organizzatori. Dopo le interviste sono state individuate le seguenti proposte miranti a rendere i corsi più efficaci:

- la massima estensione del tempo passato nell'ambiente interculturale (limitazione dei contatti con i soli polacchi e rifiuto di usare la lingua madre nelle conversazioni),
- la creazione di più possibilità di interazione con i parlanti nativi,
- la regolare partecipazione alle attività didattiche connesse alle ripetizioni autonome,
- l'attiva partecipazione alle attività culturali e del tempo libero (recreative, sportive),
- l'apertura a nuovi contatti e nuove idee.

Concludendo questa parte si possono citare i consigli che i corsisti vogliono impartire alle prossime generazioni: bisogna essere coinvolti, concentrati, operosi, disposti a crearsi da soli le situazioni in cui viene usata la lingua *target*. Bisogna scegliere attentamente il corso, per trovarne uno che corrisponda alle esigenze ed interessi individuali. Gli organizzatori dei corsi devono mirare a migliorare le tecniche di inserimento nei livelli di studio ed offrire una ampia gamma di attività del tempo libero in cooperazione con molti madrelingua, che permettono ai partecipanti di comunicare e immergersi nella lingua, ovvero l'elemento insostituibile per un effettivo apprendimento della lingua.

Conclusioni

L'obiettivo di questo articolo era di dare un quadro generale degli effetti glottodidattici raggiungibili durante un corso di lingua all'estero. Sono stati presentati i risultati di una ricerca innovativa svolta con lo scopo di analizzare il turismo linguistico in prospettiva glottodidattica.

Bibliografia

- Balboni, Paolo E.** (2007) *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio Editori.
- Ciliberti, Anna.** (1994) *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- Coleman, James A.** (1997) Residence abroad within language study, *Language Teaching*, Vol. 30.
- Diadori, Pierangela.** (2005) Bisogni, mete e obiettivi. In: A. De Mauro [red.] *Manuale di glottodidattica*, Roma, Carocci.
- Freed, Benjamin F.** (1995) What makes us think that students who study abroad become fluent? In: B.F. Freed [red.] *Second language acquisition in a study abroad context*, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins: 123-148.
- Komorowska, Hanna.** (2001) *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa, Fraszka Edukacyjna.
- Pfeiffer, Waldemar.** (2001) *Nauka języków obcych*, Poznań, WAGROS.
- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp

STRESZCZENIE: Artykuł jest podsumowaniem części badań dotyczących turystyki językowej z perspektywy glottodydaktycznej. Dzięki przeprowadzonym w czasie kursów badaniom udało się wykryć i opisać wiele mechanizmów decydujących o specyficznym charakterze procesu glottodydaktycznego na międzynarodowym kursie językowym, który znacznie różni się od tradycyjnej nauki w miejscu zamieszkania. Ustalono w obrębie jakich kompetencji językowych obserwuje się największe przyrosty, jakie są czynniki wpływające na motywację wewnętrzną uczestników kursu, jakie są wady i zalety nauki języka w ramach turystyki językowej oraz jakie są możliwości zwiększenia efektywności nauki podczas międzynarodowych kursów językowych.

As formas do *subjuntivo/conjuntivo* na expressão de relatividade nas línguas espanhola e portuguesa

A noção de relatividade é, de acordo com todas as definições, estritamente relacionada com a atitude mental do falante.¹ Por conseguinte, a alternância modal nas orações relativas depende dos conhecimentos do locutor, da sua avaliação da realidade, do grau de especificidade do objecto e do compromisso com a veracidade da oração. Com base neste facto, as orações relativas vão ser analisadas como meios de expressão da modalidade epistémica.

As ditas orações pertencem à categoria das orações subordinadas adjectivas e, normalmente, aparecem introduzidas por um pronome ou um advérbio relativos. Quanto à sua função na frase, distinguem-se dois tipos de relativas: as explicativas e as especificativas ou determinativas.² Para estabelecermos uma comparação entre os dois tipos, citemos aqui dois exemplos dos quais o primeiro é explicativo e o outro especificativo:

1. *Los lectores, que desean comprender a Juana y cómo sus contemporáneos consiguieron gobernar a la reina, no debieran buscar más.* (FN)
2. *Los lectores que desean comprender a Juana y cómo sus contemporáneos consiguieron gobernar a la reina no debieran buscar más.* (FN)

Como se pode ver, no primeiro exemplo o falante constata que todos os leitores *desean comprender a Juana y cómo sus contemporáneos consiguieron gobernar a la reina* enquanto no exemplo (2) se diz que entre todos os leitores existe um grupo específico e limitado que realiza a acção mencionada. No nosso *corpus* não encontramos nenhum exemplo de orações relativas explicativas.³ Assim, todos os

1 Cf., por exemplo, a definição de relatividade citada no *Dicionário da Língua Portuguesa* (2003: 1431-1432): [...] *qualidade ou estado daquilo cujo valor ou importância devem ser avaliados em contexto; carácter que se atribui ao conhecimento de ser relativo, por ser imperfeito ou limitado, ou então, [...] por depender da consituição orgânica ou mental do sujeito que conhece, ou ainda por consistir no estabelecimento de uma relação e, por isso, variar com o termo que é posto em relação com a coisa a conhecer.* Acrescentemos ainda aqui a definição das relativas proposta por M.J de Almeida Vieira dos Santos (2003): *Na sua quase totalidade, os sintagmas por elas (as relativas) constituídos não se relacionam directamente com o núcleo predicativo, sendo antes expansão de um seu determinante – via de regra, um [SN].*

2 De acordo com a classificação proposta por Sastre (2004: 116-117): *as primeiras se refieren al antecedente en su totalidad. Van entre comas en la lengua escrita o entre pausas en la hablada. Su misión significativa es explicar, aclarar o amplificar el contenido del antecedente o elemento al que hace referencia, añadir una información complementaria. Su función es incidental, descriptiva. No son necesarias para comprender el contenido de la oración. As especificativas, por sua vez, son necesarias para limitar y comprender el contenido del antecedente, su función es delimitar, restringir y especificar el significado del mismo. Gráficamente, entre el antecedente y la cláusula de relativo no hay comas, ni pausas en la expresión oral. Si estas cláusulas se suprimieran, la oración perdería coherencia interna.*

3 Cf. M. Vilela citado por Almeida Vieira dos Santos M. J. de, (2003: 175): *Se a unidade da frase como um todo pode subsistir sem relativas explicativas, então a relação de dependência que a gramática tradicional associa quer à subordinação quer ao «modo conjuntivo» não actua neste contexto. Assim se justifica, aparentemente, que as*

enunciados que passaremos a citar pertencem ao grupo das especificativas. Vejamos, então, a influência da alternância modal no significado delas.

Para começar, apresentemos o primeiro grupo que distinguimos:

3. *Es más, entre el 20% y el 30% de quienes lo practican, mueren.* (MI 306: 172)
4. *Hay quien lo supera pronto y quien se atormenta de por vida.* (MI 301: 68)
5. *Su elemento principal es un sensor de lluvia que activa el sistema del limpiaparabrisas y gradúa su velocidad en función de la cantidad de agua que caiga en cada momento.* (MI 301: 74)
6. *El presupuesto de gasto para 2005 se publica como está, pero se pacta una “ley posterior” acordada por todos. Una ley que modifica el presupuesto. Una ley que se dialogue y acuerde con Vicente Fox.* (P 1465: 71)

Nos exemplos supracitados empregaram-se as formas do indicativo. A interpretação deste facto é óbvia: o locutor faz referência a pessoas, coisas ou situações concretas, específicas, conhecidas e experimentadas, comprometendo-se, ao mesmo tempo, com a veracidade da mensagem transmitida. Assim, no exemplo (5) informa-nos que possui conhecimentos acerca da existência de um sensor de chuva específico, não se referindo, contudo, a nenhuma quantidade de água concreta nem constatando que vai haver alguma. As estruturas das frases podem ser diversas, como no caso (3) onde se substitui o antecedente por um pronome ou no exemplo (4) que tem estrutura duma oração impessoal sem negação.

Nos questionários preenchidos por falantes nativos um dos exemplos que acabámos de citar interpretou-se de maneira distinta:

7. *Su elemento principal es un sensor de lluvia que activa el sistema del limpiaparabrisas y gradúa su velocidad en función de la cantidad de agua que cae en cada momento.* (Q1), (Q2), (Q3)

No enunciado (5), como já foi referido, o dito sensor é um elemento concreto e conhecido. A quantidade de água que cai, pelo contrário, não é específica nem concreta devido ao emprego do conjuntivo. Os questionados, porém, interpretaram a frase toda como concreta e específica pois como o locutor apresentou as duas acções realizadas pelo sensor como determinadas e conhecidas, é fácil tirar a conclusão que a terceira acção pode ser de natureza igual.

Para terminar, o exemplo (6) é interessante por se empregarem duas formas do conjuntivo e uma do indicativo. Assim, o locutor informa-nos que a lei em questão possui uma característica concreta de *modificar el presupuesto* mas as acções de *dialogar* e *acordar* são de natureza diferente, isto é, orientadas para o futuro, sendo, portanto, desconhecidas ou não experimentadas. O falante não se compromete com a veracidade destas acções nem com a realidade da sua existência.

relativas explicativas se usem sempre com «indicativo». Assim, as regras da alternância modal não se aplicam às relativas explicativas necessariamente existenciais que têm antecedentes determinados e conhecidos, sempre e quando pertencerem à modalidade declarativa.

As características do modo conjuntivo nas orações relativas que acabámos de mencionar confirmam-se ao analisarmos os restantes exemplos encontrados no *corpus*. Antes de analisarmos os três grupos de enunciados distinguidos, recapitulemos que o conjuntivo se emprega quando o locutor se refere a pessoas, coisas ou situações não concretas, não específicas, desconhecidas, etc., não se comprometendo com a veracidade do conteúdo da oração por não possuir conhecimentos suficientes ou por querer fazer com que o ouvinte acredite que não os possui. Vejamos agora alguns exemplos de orações relativas com formas do conjuntivo:

8. *Es el primer paso para averiguar si existen genes que predispongan al alcoholismo en las personas.* (MI 306: 74)
9. *Resulta llamativo, por ejemplo, que los tartamudos no puedan hablar con fluidez el idioma que aprendieron de niños, pero sí con toda normalidad los que hayan aprendido después, que se archivan en zonas cerebrales diferentes.* (MI 299: 62)
10. *Ahora bien, si hubiera que dar un premio al científico que haya realizado las aportaciones más locas a la ciencia ése es sin duda el físico y matemático Freeman Dysson.* (MI 290: 69)
11. *Un comité de sabios ha propuesto el plan de viabilidad que ponga en contador de la deuda a cero.* (MI 290: 132)
12. *A partir de entonces, este procedimiento fotográfico y fotomecánico denominado tricromía [...] será el que prevalezca.* (MI 290: 102)
13. *En la actualidad, apenas existen unos pocos animales terrestres que podrían considerarse gigantes, esto es que pesen más de una tonelada, como elefantes, rinocerontes y jirafas.* (MI 292: 34)
14. *Cárdenas va contra quien sea.* (Vér 189: 41)
15. *Y cada uno puede interpretar este vacío como quiera.* (MI 301: 100)
16. *[...] un material de Green Day demuestra que todavía hay ciudadanos estadounidenses preparados por lo que ocurra con su país a unos días de las elecciones presidenciales.* (Vér 189: 89)
17. *Quien busque una guía que le ayude a comprender el mundo iconográfico cristiano, la encontrará en esta obra [...].* (MH 4: 96)
18. *¿Hay algún signo en el horizonte que indique un posible parón del boom chino?* (MI 299: 96)
19. *Hay pocas fobias que puedan afectar más directamente a nuestra manera de vivir.* (MI 299: 62)
20. *A día de hoy, sólo hay un caso en el que el Tribunal Supremo haya absuelto a un acusado condenado por el jurado sin sólida base probatoria.* (MI 292: 54)

Como se pode ver, e como já foi assinalado, todos estes exemplos se referem a algo não específico e muitos deles estão orientadas para o futuro, isto é, descrevem acções ou estados posteriores à oração principal que, por definição, não podem ser apresentados como conhecidos ou experimentados dado o seu valor prospectivo. Assim, no exemplo (9) os valores do conjuntivo são, porém, muito claros pois o locutor apresenta várias possibilidades, não se comprometendo, ao mesmo tempo, com nenhuma delas.

No entanto, vemos aqui que em alguns dos casos o traço determinado / indeterminado não condiciona a escolha modal pois tanto o antecedente determinado em (11) – *el plan*, como indeterminado em (17) – *una guía*, vão seguidos pelas formas do conjuntivo. No entanto, os exemplos (11) e (12)

admitem uma interpretação adicional: os antecedentes nos dois casos são específicos e não se duvida da sua existência mas são vistos como inesperados porque o mais provável seria que não existissem ou não realizassem as acções referidas. Assim, a incerteza implícita nas formas do conjuntivo engloba a relação objecto – as suas características e não a sua existência. Não encontramos esta incerteza no exemplo (21):⁴

21. *A partir de entonces, este procedimiento fotográfico y fotomecánico denominado tricromía [...] será el que prevalecerá.* (Q1)

Os últimos quatro exemplos revelam-se interessantes ao serem comparados com as orações impessoais nas quais se empregou o indicativo. Estas, como já, vimos, fazem referência a coisas ou acções concretas e conhecidas. No enunciado (18), todavia, o locutor não tem conhecimento acerca da existência de *algún signo en el horizonte* que realize a acção de *indicar*, o que sabemos pela construção interrogativa da frase que tem sempre carácter dubitativo. Os exemplos (19) e (20), do mesmo modo que o (13), transmitem a ideia de quantidade muito reduzida ou muito pequena das fobias e casos referidos, o que faz com que os enunciados se interpretem como praticamente negativos, favorecendo o emprego do conjuntivo.⁵ Vejamos agora como estas orações foram completadas pelos questionados:

22. *Es el primer paso para averiguar si existen genes que predisponen al alcoholismo en las personas.* (Q1), (Q2), (Q3)
23. *Resulta llamativo, por ejemplo, que los tartamudos no puedan hablar con fluidez el idioma que aprendieron de niños, pero sí con toda normalidad los que aprenden / aprendieron después, que se archivan en zonas cerebrales diferentes.* (Q1), (Q2), (Q3)
24. *Ahora bien, si hubiera que dar un premio al científico que realizó las aportaciones más locas a la ciencia ése es sin duda el físico y matemático Freeman Dysson.* (Q1), (Q2), (Q3)
25. *Un comité de sabios ha propuesto el plan de viabilidad que pone en contador de la deuda a cero.* (Q3)
26. *En la actualidad, apenas existen unos pocos animales terrestres que pueden considerarse gigantes, esto es que pesan más de una tonelada, como elefantes, rinocerontes y jirafas.* (Q1), (Q3)
27. *[...] un material de Green Day demuestra que todavía hay ciudadanos estadounidenses preparados por lo que ocurrirá / ocurrió con su país a unos días de las elecciones presidenciales.* (Q1), (Q3)
28. *A día de hoy, sólo hay un caso en el que el Tribunal Supremo absolvió a un acusado condenado por el jurado sin sólida base probatoria.* (Q1)

4 Esta interpretação foi criticada por M. Pérez Saldanya no trabalho “El modo en las subordinadas relativas y adverbiales” publicado em Bosque, Demonte (1999: 3253-3322) que aplica aqui apenas o critério de função informativa secundária consentida pelo falante ao conteúdo da relativa.

5 *Idem*, p. 3275: O quantificador *poco* e os advérbios de exclusão *sólo, solamente, únicamente, exclusivamente* se comportam como inductores negativos y permiten el uso de términos de polaridad negativa aunque la oración no contenga ninguna negación explícita.

Nota-se que muitos dos exemplos com o conjuntivo foram interpretados como concretos e específicos. Assim, no exemplo (22) todos os questionados mostraram maior grau de crença na existência dos genes do que no (8). Já no enunciado (23) assinalaram ter a certeza que os tartamudos tinham aprendido mais línguas estrangeiras concretas. No caso (27), porém, os factos posteriores à acção principal, desconhecidos e não específicos do exemplo (16) passam a ser planeados, mas, mesmo assim, hipotéticos (*ocurrirá*) ou passados e experimentados pelo falante (*ocurrió*).

Nas orações (26) e (28), que com o conjuntivo se concentravam no elemento quantificador, ou seja, na quantidade reduzida dos objectos referidos, o falante emprega o indicativo para adicionar um valor informativo à subordinada. Assim, informa-nos, por exemplo, que *existen animales terrestres que pueden considerarse gigantes* mas adiciona que o número deles é muito reduzido.

Como já foi comentado, o conjuntivo costuma empregar-se nas orações praticamente negativas que exprimem a ideia de quantidade reduzida. O mesmo modo utiliza-se, então, nas orações com elementos modais negativos ou que exprimem a ideia de inexistência:

29. *En estos textos no se hace ninguna alusión a una eucaristía que celebre la muerte de Jesús como codero pascual en pro de la humanidad.* (MH 4: 31)
30. *No hay manera de dar un argumento que deje satisfecha a la población [...].* (P 1465: 21)
31. *No hay documentación que explique y mucho menos justifique este cambio de actitud.* (MH 5: 30)
32. *No era un hombre que saliera a la calle.* (P 1465: 20)
33. *Otro factor que favorece el gigantismo es la ausencia de competidores que se impongan por su tamaño en la lucha por la comida..* (Q 141: 72)

Em todos os exemplos acima citados o falante nega a existência de algo ou a possibilidade de realização de uma acção. No entanto, podemos distinguir aqui dois grupos. Nas frases (29) e (30) nega-se apenas a acção principal e não a existência do antecedente da oração relativa. Assim, no caso (29) o locutor afirma que não existe *ninguna alusión a una eucaristía* e não que não exista nenhuma eucaristia. Da mesma forma, no exemplo (30) diz-se que não há *manera de dar un argumento* e não que não haja nenhum argumento. Nos restantes exemplos, nega-se a existência do antecedente da oração relativa. O falante informa-nos que o antecedente não existe, pelo menos de acordo com os conhecimentos que possui. Para este fim, utiliza o conjuntivo.

Quanto aos questionários, apenas um dos exemplos acima referidos foi completado com uma forma do indicativo, provocando uma mudança no significado:

34. *No era un hombre que salía a la calle.* (Q1)

O emprego do indicativo deve-se aqui a uma menção anterior de um homem que *salía a la calle* e que tinha, por conseguinte, carácter existencial negado no nosso exemplo. A negação não diz respeito às características mencionadas mas sim a identificação do sujeito com o outro anteriormente indicado.

O último grupo que distinguimos é constituído pelas orações introduzidas pelos relativos indefinidos *cualquiera, quienquiera, comoquiera*, etc. O locutor faz aqui referência a uma pessoa, uma coisa, um modo, etc. não concretos e não específicos, utilizando as formas do conjuntivo:

35. “Cualquier sistema de pensamiento que niegue o prescinda de la evidencia aplastante del diseño en la biología es ideología, no ciencia” [...]. (MI 306: 56)
36. Cualquiera que navegue por estas aguas descubre que todo concuerda perfectamente con la descripción de Hernando [...]. (G 233: 101)
37. Cualquier cosa que se saliera de la rutina debía ser examinada con todas las precauciones. (MI 299: 58)

Nos nossos questionários o indicativo utilizou-se apenas uma vez:

38. Cualquiera que navega por estas aguas descubre que todo concuerda perfectamente con la descripción de Hernando [...]. (Q2)

A diferença entre as duas frases é significativa: no exemplo (36) o falante não se refere a nenhum grupo concreto de pessoas. Não sabe se uma pessoa vai navegar por estas águas, mas se qualquer pessoa navegar um dia, vai descobrir *que todo concuerda perfectamente con la descripción de Hernando*, sendo a ideia de pura eventualidade. No exemplo (38), por sua vez, afirma-se existir um grupo de pessoas que *navega por estas aguas* e que é conhecido por parte do falante. Deste grupo, qualquer pessoa pode descobrir esse facto.

Para acabar, mencionemos ainda as seguintes orações de valor de indeterminação referencial:

39. *El grado de fiabilidad de los evangelios es variable según los episodios que narren.* (MH 4: 57)
40. *Ésta puede variar según nuestro interlocutor sea una audiencia, un conocido, un amigo o una persona especialmente querida [...].* (MI 306: 82)
41. *La estabilidad en la zona depende de cómo evolucione el régimen dictatorial norcoreano [...].* (MI 292: 77)
42. *Todo depende de si quieres o no. De cómo seas tú.* (MI 301: 6)

que expressam a ideia de dependência ou de acordo. Mesmo assim, todas pertencem à categoria das relativas cujos antecedentes, em cada caso, são específicos, sendo que a sua não especificidade diz respeito à quantidade, extensão, qualidade, etc. Facilmente se nota que o modo que prevalece é o conjuntivo. No entanto, encontrámos também uma forma do indicativo nos questionários:

43. *Ésta puede variar según nuestro interlocutor será una audiencia, un conocido, un amigo o una persona especialmente querida [...].* (Q3)
44. *Todo depende de si quieras o no. De cómo seas tú.* (Q2)

O uso do futuro do indicativo no exemplo (43) implica duas coisas: por um lado, uma certa não-especificidade que é uma das características deste tempo verbal; e, por outro, um certo grau de certeza e planeamento. O conjuntivo no enunciado (44) talvez marque uma maior eventualidade ou potencialidade, mas não se costuma usar o conjuntivo com a partícula *si*.

Vejamos agora como é que os mecanismos de expressão de relatividade funcionam na língua portuguesa. Salientemos mais uma vez, então, que consideramos aqui imprescindível o critério da atitude mental do falante. No caso das orações espanholas não encontrámos nenhum exemplo das relativas

explicativas no nosso *corpus*. Colocou-se o mesmo problema para as nossas fontes de exemplos portuguesas. Para observarmos mais claramente o papel da alternância modal, vamos dividir os exemplos de acordo com o emprego das formas modais. Vejamos, em primeiro lugar, as relativas com indicativo:

45. *Sabe, há muita gente que pensa que a vitória é certa.* (V 597: 15)
46. *Houve convidados que inverteram as regras, e preferiram fazer, por palavras, a fotografia de quem os convidava a jogar.* (V 676: 120)
47. *Desejo sinceramente que tenha êxito, conseguindo implementar as grandes mudanças que a nação brasileira precisa urgentemente de enfrentar.* (V 505: 8)
48. *Será o mundo capaz de dar a quem sofre razões para viver?* (V 490: 138)
49. *Aberto a artistas e a todos aqueles que se interessam por esta área [...].* (V 726: 59)
50. *Em relação ao último mandato pode existir um motivo que justifica os atrasos.* (V 737: 44)
51. *E quem reduz o apetite controla melhor o peso.* (V 737: 111)
52. *«Quem se exalta será humilhado, quem se humilhar será exaltado.»* (V 505: 63)

Nas orações relativas que acabámos de enumerar facilmente encontramos todas as características normalmente introduzidas pelas formas do indicativo, nomeadamente, referências a objectos ou situações concretas, específicas, conhecidas e experimentadas pelo falante. Por conseguinte, podemos pressupor que este se pretende comprometer com a veracidade da mensagem transmitida. Assim, no exemplo (47) o falante menciona *grandes mudanças que a nação brasileira precisa urgentemente de enfrentar*. O emprego do indicativo faz com que estas mudanças se apresentem como concretas, isto é, deduzimos que o falante está a falar de modificações específicas e conhecidas por ele e não apenas hipotéticas ou imprecisas. Concluimos que conhece a realidade brasileira e que possui conhecimentos acerca da existência de uma necessidade forte de se introduzirem as ditas mudanças, - a este exemplo podemos, então, adicionar o valor informativo.

A análise que acabámos de propor pode ser válida para os restantes exemplos acima referidos. O enunciado (52), denominado como relativa sem antecedente, é interessante por se utilizar uma forma do conjuntivo e outra do indicativo. Deste modo, o falante informa-nos que sabe da existência de pessoas concretas que se exaltam e que, seguramente, serão humilhadas. Com as pessoas que se humilham acontece o contrário – o falante não tem a certeza ou não considera relevante informar se existem e por conseguinte, não lhes concede os traços de: concreto, específico, conhecido, experimentado, etc. Além disso, devido ao emprego do conjuntivo, a segunda parte da oração adquire referência temporal de posterioridade.

Como nos nossos questionários não foi encontrado nenhum exemplo que se tivesse interpretado de modo distinto, podemos passar à análise dos enunciados com as formas do conjuntivo que predominam no nosso *corpus* e cujas características serão comparadas às que acabámos de observar:

53. *Desde 1993, depois do fracasso de bilheteiras do filme O Filho da Pantera Cor-de-Rosa, que se procurava um actor que quisesse dar voz e corpo a Clouseau.* (V 561: 30)
54. *Levanta-se uma urgência súbita: precisava-se de alguém que tocasse viola.* (V 729: 99)
55. *[...] apesar dos magníficos intérpretes de comédia, faltava quem escrevesse e dissesse as suas próprias piadas.* (V 561: 160)

56. O PPD do seu tempo [...] «não serviu a branqueamentos políticos nem a refúgio mais ou menos recatado para quem quisesse fazer-se esquecer.» (V 561: 51)
57. Foi, por outro lado, o receio pelos estragos que o calor excessivo e os incêndios pudessem causar que levou também alguns produtores a antecipar a vindima. (V 561: 128)
58. Quero criar o Ministério da Mulher, através do qual se protejam todos os seus direitos. (V 709: 84)
59. E se você tivesse um controlo remoto que controlasse tudo na sua vida? (V 709: 171)
60. Ter um cartão Unibanco é poder ter o que lhe apetecer, quando lhe apetecer. (V 505: 84)
61. Quem se aproximasse do tirano apanhava uma sova. (V 505: 92)
62. Para isso começou a ameaçar e roubar todos os vendedores que não trabalhassem para ele. (V 505: 117)
63. Haverá, do ponto de vista biológico, um momento, no desenvolvimento do feto, que o passe a definir como pessoa? (V 726: 60)
64. A «campanha suja» contra Kerry, as mentiras sobre o seu passado no Vietname [...] não podem deixar de perturbar quem seja respeitador da verdade e da honestidade. (V 600: 37)
65. Está na altura de preparar as férias de Verão, as pontes, os feriados, o Natal [...]. Enfim, tudo o que tenha a ver com passear. (V 737: 80)
66. Mas ainda bem que há quem os continue a fazer. (V 726: 38)

Como se disse anteriormente, as formas do conjuntivo nas orações relativas fazem referência a objectos, pessoas ou acções não específicas, inconcretas com cujo valor verídico o falante não se quer comprometer por diversas razões. Uma delas pode ser a falta de conhecimento suficiente, como no exemplo (64), mas também se pode tratar do carácter hipotético do objecto referido, como no caso (59), ou do seu valor prospectivo que pressupõe a sua inexistência no momento da enunciação, como nos exemplos (57) ou (58). Com esta última situação relacionam-se também os enunciados (53) – (55) nos quais, de facto, não se constata a falta de existência das pessoas referidas mas sim a falta de conhecimento por parte do locutor acerca desta existência. Os verbos *precisar* ou *procurar* criam universos de referência subjectivos dentro dos quais se definem as qualidades dos objectos. Assim, observamos que o emprego do conjuntivo tem a ver com a visão subjectiva do falante, não reflectindo o estado objectivo das coisas o que, no entanto, não exclui a possibilidade de inexistência dos objectos em causa. Além disso, encontrámos este modo nas orações onde o locutor apresenta várias possibilidades, não se comprometendo, ao mesmo tempo, com nenhuma delas, como no exemplo (65).⁶

6 Cf. Azevedo M. M. (1976: 30-31): Postula-se aqui que o sujeito da oração subordinada precisa de ser subcategorizado por dois traços distintivos, isto é, [+ definido] e [+ determinado] que correspondem à distinção entre algo conhecido e algo apenas suposto. Ao mesmo tempo, assinala-se que apenas certos verbos podem ter como objecto um substantivo [-determinado] o que tem a ver com o semantismo do verbo principal, pois o falante não escolhe, por exemplo, o verbo *conhecer* para fazer referência a um objecto indeterminado, indefinido e desconhecido. Estes traços do objecto condicionam, obviamente, a escolha modal. A oposição entre os dois modos marca a denominada diferença modal, ou seja, *uma diferença de grau estabelecida pelo conjunto de elementos quantificadores (modificadores não necessariamente verbais) e qualificadores (modificadores verbais) que determinam para cada caso específico uma entidade específica. [...] As restrições impostas pelos verbos-mais-altos são qualificadoras sempre que seleccionam um único modo como modo do respectivo complementador; serão quantificadoras quando esses verbos puderem seleccionar mais do que um modo na frase complementar, dependendo a interpretação lógica da frase da selecção de um modo ou de outro.* (Hub Faria 1974: 15 - 63).

O exemplo (66) constitui um caso separado onde o emprego do conjuntivo é-nos difícil de explicar já que não podemos ignorar o seu carácter verídico. O falante constata, claramente, que existem pessoas que *os continuam a fazer* e, por conseguinte, opinamos que o único critério válido aqui é o sintáctico, pois as formas do conjuntivo aparecem em todas as orações com a expressão *há quem*.⁷ Vejamos agora como estas orações foram completadas pelos questionados:

67. O PPD do seu tempo [...] «não serviu a branqueamentos políticos nem a refúgio mais ou menos recatado para quem queria fazer-se esquecer.» (Q5)
68. E se você tiver um controlo remoto que controle tudo na sua vida? (Q6)
69. Ter um cartão Unibanco é poder ter o que lhe apetece / apetecer, quando lhe apetecer / apetece. (Q4), (Q5), (Q6)
70. Quem se aproximava do tirano apanhava uma sova. (Q4), (Q5) (Q6)
71. Para isso começou a ameaçar e roubar todos os vendedores que não trabalham para ele. (Q4), (Q5)
72. A «campanha suja» contra Kerry, as mentiras sobre o seu passado no Vietname [...] não podem deixar de perturbar quem é respeitador da verdade e da honestidade. (Q4), (Q5)

Notámos que os antecedentes de alguns dos exemplos com o conjuntivo foram interpretados como concretos e específicos. Assim, nos casos (67) e (70) – (72) o falante descreve as pessoas referidas nas subordinadas como concretas, conhecidas e determinadas. No exemplo (68), por sua vez, aumentou o grau de possibilidade de realização da acção de ter o dito controlo remoto enquanto no enunciado (69) observámos várias combinações das características correspondentes a cada um dos modos.

Uma vez descritos os dois grupos de enunciados, mencionemos ainda as orações relativas que exprimem a ideia de inexistência ou de negação subjectiva:

73. Não conheci nenhuma mulher que tivesse passado por isso. (V 709: 155)
74. Mas, honestamente, vimos alguma fotografia de um cidadão-jornalista que fosse importante, que ficasse como marca? Eu não vi. (V 735: 164)
75. Quer ser vendida mas não há quem a queira comprar. (V 505: 136)
76. Não houve uma única obra com concurso, projecto, terrenos ou em curso que tivesse sido anulada. (V 505: 21)
77. Vive num quarto que só tem uma cama, nem cozinha, nem casa de banho que não seja comunitária. (V 505: 24)
78. Em “O Caimão” há uma realizadora que não consegue encontrar um actor que faça de Berlusconi. (V 737: 28)

⁷ Encontrámos uma explicação diferente em Oliveira T. (2000: 114). A autora contrasta estes enunciados com outros semelhantes com um N lexicalizado e o verbo no indicativo : *Mas ainda bem que há pessoas que os continuam a fazer* (FN). Enquanto no exemplo (66) se pretende dar um carácter geral à asserção, aqui estamos mais próximos da especificidade ou, pelo menos, permitimos ao enunciador identificar referencialmente o ou os indivíduos em questão. Assim, o enunciador compromete-se com a identificação do referente de N, como acontece nos exemplos (45) e (46). Com o conjuntivo, por sua vez, marca a indeterminação, imprecisão e o seu distanciamento da validação da relação predicativa. Este distanciamento pode reflectir a aceitação de diferentes possibilidades ou marcar uma recusa consciente do enunciador em se comprometer com essa mesma validação, mas não introduzindo valores de inactualidade ou irreabilidade.

Nos exemplos supracitados o falante nega a existência de algo do ponto de vista subjectivo, como em (73); objectivo, como em (75); ou realça a falta de certas características, como (77) onde a casa de banho não possui a qualidade “não comunitária”. Encontrámos também casos de negação de possibilidade de realização de uma acção o que acontece no exemplo (78). Aqui, no entanto, não se chega a negar a existência do dito actor tal como no exemplo (73) não se nega a existência das mulheres que *tivessem passado por isso*. No entanto, seja qual for o ponto de vista adoptado pelo falante e sejam quais forem as qualidades negadas, o único modo que aparece no nosso *corpus* é o conjuntivo justificado pelos traços: inexistente, desconhecido, pouco provável de se realizar.

Quanto aos questionários, apenas dois dos exemplos acima referidos foram completados de modo diferente:

79. *Não conheci nenhuma mulher que passou por isso.* (Q6)

80. *Vive num quarto que só tem uma cama, nem cozinha, nem casa de banho que não é comunitária.* (Q6)

A forma do indicativo no enunciado (79) introduz mudanças significativas já que aqui o falante admite saber da existência de mulheres que passaram por isso mas que nunca chegou a conhecer. No exemplo (73), por sua vez, não encontramos nenhuma confirmação da existência objectiva das ditas mulheres. Quanto ao exemplo (80), opinamos que a forma do indicativo provoca aqui um certo caos semântico.

O último grupo das relativas que distinguimos é constituído pelas orações introduzidas pelo relativo indefinido *qualquer*:

81. *Ela facilitará a missão de manter a ordem pública e controlar pontos sensíveis [...] e resolver «situações inopinadas», como classificará qualquer GNR que se preze.* (V 561: 68)

82. *Qualquer convidado que exija coisas impossíveis não vem.* (V 676: 67)

83. *E, assinalando que, como uns vêem, outros ouvem outros cheiram, outros tocam, afirma que será mais fácil chegar a qualquer vítima que esteja, por exemplo, debaixo de escombros.* (V 600: 83)

Observamos que o valor semântico deste relativo indefinido é coerente com os valores introduzidos pelas formas do conjuntivo, pois o falante não se refere a nenhuma pessoa ou objecto concretos, não parecendo também considerar relevantes estas informações. Assim, no exemplo (83) não se afirma que há ou vai haver vítimas *debaixo de escombros* mas que um dia, se calhar, pode haver algumas. A ideia de haver vítimas, então, é de pura eventualidade, sendo a sua natureza não relevante para o conteúdo da oração.

Recapitulando, a alternância modal nas orações relativas permite realçar a diferença entre factos conhecidos e desconhecidos, concretos e não concretos, específicos e não específicos, reais e virtuais, existentes e não existentes, passados – experimentados e futuros – não experimentados, etc., sendo a atitude mental do falante e as características do antecedente, ou seja, o grau da sua especificidade, os factores que determinam a escolha de modo. Os modos alternam praticamente de uma maneira livre mas cada um deles provoca mudanças no significado e pode introduzir valores adicionais, como o de

finalidade ou de consequência.⁸ Além disso, o conjuntivo costuma ser usado para exprimir ideias de inexistência, de quantidade reduzida, de qualidade e extensão não específicas, de falta de concretismo e especificidade, realçando a falta de conhecimento suficiente por parte do locutor, e nas cláusulas interrogativas. O indicativo, no entanto, pode ser utilizado para objectos não específicos mas que se entendem como existentes. A especificidade e a existência, no entanto, não funcionam aqui como noções objectivas. O indicativo, por exemplo, pode designar um objecto específico para o sujeito mas não específico ou não existente para o falante e vice-versa. Estamos, então, na maioria dos casos, perante uma avaliação subjectiva da realidade feita pelo falante.

Vejamos o quadro que resume as características acima mencionadas:

	Espanhol		Português	
	Indicativo	Conjuntivo	Indicativo	Conjuntivo
Antecedente concreto e específico	+	-	+	-
Antecedente determinado	+	+ (valores adicionais)	+	+
Antecedente conhecido por parte do locutor	+	-	+	-
Grau de compromisso com o carácter verídico do antecedente	+	-	+	-
Antecedente real, actual ou factual	+	-	+	-
Antecedente virtual, não concreto, inespecífico, etc.	-	+	-	+
Valor prospectivo do antecedente	-	+	-	+
Carácter informativo do antecedente	+	-	+	-
Antecedente de quantidade, qualidade ou extensão reduzidas ou não específicas	+ (valor informativo adicional)	+	Não se registaram nenhuns casos com o dito valor do antecedente	
Vários antecedentes possíveis (falta de compromisso com algum)	-	+	-	+
Antecedente inexistente	-	+	-	+

8 Alguns linguistas afirmam que a escolha modal nas relativas não é livre e não depende da atitude mental do falante. Os factores que a determinam são as características do antecedente (Cf. Porto Dapena 1991: 168). No entanto, defendemos a opinião que a especificidade do antecedente depende, muitas vezes, dos conhecimentos do locutor o que faz com que os dois critérios se possam juntar na nossa análise. Cf. também F. Torrinha citado por Almeida Vieira dos Santos M. J. de (2003: 177): *As relativas usariam «conjuntivo» não por si, mas quando envolvessem ideias de causa, fim, concessão ou consequência, isto é, quando, além da sua função sintáctica adjectival, introduzissem um completamento semântico acessório, aliás característico de outras construções subordinadas com «conjuntivo».*

Nas orações relativas portuguesas notamos que o futuro do conjuntivo aparece no caso dos antecedentes com artigos definidos, enquanto no presente com artigos indefinidos. No espanhol, o presente do conjuntivo usa-se independentemente do artigo. Assim, podemos concluir que na comparação dos empregos modais nas duas línguas encontrámos apenas uma diferença significativa, nomeadamente, o uso das formas do conjuntivo na construção portuguesa *há quem* que no espanhol é acompanhada pelas formas do indicativo.

Bibliografia

- Almada Costa, João [et.al.]. (2003), *Dicionário da Língua Portuguesa*, Lisboa.
- Almeida Vieira dos Santos, Maria Joana de. (2003), *Os usos do conjuntivo em língua portuguesa*, Lisboa.
- Azevedo, Milton Mariano. (1976), *O subjuntivo em português: um estudo transformacional*, Petrópolis.
- Hub Faria, Isabel. (1974), *Conjuntivo e a restrição da frase-mais-alta*, Lisboa.
- Oliveira, Teresa. (2000), "Para uma abordagem enunciativa do conjuntivo", *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Barbosa Pilar, Castro Rui (orgs.), Faro: 105-116.
- Pérez Saldanya, Manuel. (1999), "El modo en las subordinadas relativas y adverbiales", *Gramática descriptiva de la lengua española*, Bosque Ignacio, Demonte Violeta, Madrid: 3253-3322.
- Porto Dapena, José Álvaro. (1991), *Del indicativo al subjuntivo*, Madrid.
- Sastre, María Ángeles. (2004), *El subjuntivo en español*, Salamanca.

Fontes de exemplos

FN - *Falante Nativo*

G - *Geo*

MI - *Muy Interesante*

MH - *Muy Historia*

P - *Proceso*

Q - *Quo*

V - *Visão*

Vér - *Vértigo*

STRESZCZENIE: Tematem niniejszej pracy jest użycie form trybu *subjuntivo/conjuntivo* oraz trybu oznajmującego w wyrażaniu względności w językach hiszpańskim i portugalskim. Analizowany korpus przykładów zawiera zdania zaczerpnięte z czasopism hiszpańskich i portugalskich wydanych w latach 1997-2007, porównane z wersjami uzupełnionymi przez rodzimych użytkowników obu języków w przeprowadzonych ankietach. Obrany sposób badań pozwala wyodrębnić opozycje modalne istniejące pomiędzy analizowanymi trybami i znaczenia wnoszone przez każdy z nich do wypowiedzi w ramach modalności epistemicznej. Ponadto, naszym celem jest zbadanie udziału kryteriów semantycznego, pragmatycznego i syntaktycznego w procesie interpretacji użyć wymienionych trybów oraz roli stosunku mówiącego do treści wypowiedzi i koherencji modalnej w wyborze poszczególnych form.